

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Inês Sofia Rodrigues da Costa Veiga

Lisboa, agosto de 2013

(Parecer do Orientador)

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Inês Sofia Rodrigues da Costa Veiga

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira dos Reis.

Lisboa, agosto de 2013

Agradecimentos

Começo por agradecer ao Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, Doutor António de Deus Ramos Ponces de Carvalho, por me ter recebido neste estabelecimento de ensino.

O meu muito obrigada à minha orientadora, Professora Dra. Paula Colares Pereira, por toda a ajuda, orientação e disponibilidade cedida.

Agradeço também a todos os docentes da Escola Superior de Educação João de Deus, por tudo o que me ensinaram, não esquecendo também as educadoras e professoras onde estagiei, por toda a disponibilidade que me dedicaram.

Um agradecimento muito especial à minha colega e grande amiga Filipa Barata, por toda a ajuda, que em muito contribuiu para o término deste percurso.

Por todo o apoio, dedicação e esforço o meu sincero obrigada aos meus pais, pois sem eles esta etapa nunca seria alcançada.

Pela preocupação e apoio, obrigada às minhas avós, tios e primos.

Por último, mas não menos importante, um verdadeiro obrigada a todos os meus amigos que sempre estiveram comigo no decorrer deste Relatório de Estágio.

Índice Geral

Índice de Quadros	XI
-------------------------	----

Índice de Figuras.....	XII
------------------------	-----

Introdução	1
-------------------------	----------

1. Identificação do local de estágio.....	1
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional	2
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	2
4. Identificação do grupo de estágio.....	3
5. Metodologia utilizada.....	4
6. Pertinência do estágio profissional	5
7. Distribuição do tempo de estágio	6

CAPÍTULO 1 – Relatos diários

Descrição do capítulo.....	10
1.1. 1. ^a Secção – Grupos dos 4 anos	10
1.1.1. Caracterização da turma	10
1.1.2. Caracterização do espaço.....	10
1.1.3. Horário	11
1.1.4. Rotinas.....	12
1.1.5. Relatos e fundamentação teórica	14
1.2. 2. ^a Secção – Grupo dos 5 anos.....	28
1.2.1. Caracterização da turma	28
1.2.2. Caracterização do espaço.....	28
1.2.3. Horário	29
1.2.4. Rotinas.....	30
1.2.5. Relatos e fundamentação teórica	30
1.3. 3. ^a Secção – Grupo dos 3 anos... ..	46
1.3.1. Caracterização da turma	46
1.3.2. Caracterização do espaço.....	46
1.3.3. Horário	47
1.3.4. Rotinas.....	48
1.3.5. Relatos e fundamentação teórica	48
1.4. 4. ^a Secção – Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	64
1.4.1. Relatos e fundamentação teórica.....	64
1.5. 5. ^a Secção – Turma do 4. ^o Ano	66
1.5.1. Caracterização da turma	66
1.5.2. Caracterização do espaço.....	67
1.5.3. Horário	67
1.5.4. Rotinas.....	68
1.5.5. Relatos e fundamentação teórica	69
1.6. 6. ^a Secção – Turma do 3. ^o Ano	82
1.6.1. Caracterização da turma	82
1.6.2. Caracterização do espaço.....	82
1.6.3. Horário	83
1.6.4. Rotinas.....	83
1.6.5. Relatos e fundamentação teórica	83

1.7.	7. ^a Secção – Turma do 1.º Ano	101
1.7.1.	Caracterização da turma	102
1.7.2.	Caracterização do espaço.....	102
1.7.3.	Horário	103
1.7.4.	Rotinas.....	103
1.7.5.	Relatos e fundamentação teórica	103
1.8.	8. ^a Secção – Turma do 2.º ano.....	121
1.8.1.	Caracterização da turma	121
1.8.2.	Caracterização do espaço.....	122
1.8.3.	Horário	123
1.8.4.	Rotinas.....	123
1.8.5.	Relatos e fundamentação teórica	123

CAPÍTULO 2 – Planificações

Descrição do capítulo.....	148
2.1. Fundamentação teórica.....	148
2.2. Planificações.....	153
2.2.1. Planificação da aula no Domínio da Matemática	153
2.2.2. Planificação da aula na Área de Conhecimento do Mundo.....	155
2.2.3. Planificação da Área de Português.....	157
2.2.4. Planificação da Área de Matemática	159

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação

Descrição do capítulo.....	166
3.1. Fundamentação teórica.....	166
3.2. Dispositivo de avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	170
3.2.1. Contextualização.....	170
3.2.2. Parâmetros, critérios e cotações de avaliação	170
3.2.3. Descrição dos parâmetros de avaliação.....	171
3.2.4. Grelha de avaliação da atividade n.º 1	172
3.2.5. Descrição da grelha de avaliação n.º 1	173
3.2.6. Apresentação e análise dos resultados da atividade n.º 1 em gráfico	173
3.3. Dispositivo de avaliação no Domínio da Matemática.....	174

3.3.1.	Contextualização.....	174
3.3.2.	Parâmetros e critérios de avaliação	174
3.3.3.	Descrição dos parâmetros de avaliação.....	175
3.3.4.	Grelha de avaliação da atividade n.º 2	176
3.3.5.	Descrição da grelha de avaliação n.º 2	177
3.3.6.	Apresentação e análise dos resultados da atividade n.º 2 em gráfico	177
3.4.	Dispositivo de avaliação da Área de Português.....	178
3.4.1.	Contextualização.....	178
3.4.2.	Parâmetros e critérios de avaliação	179
3.4.3.	Descrição dos parâmetros de avaliação.....	179
3.4.4.	Grelha de avaliação da atividade n.º 3	181
3.4.5.	Descrição da grelha de avaliação n.º 3	182
3.4.6.	Apresentação e análise dos resultados da atividade n.º 3 em gráfico	182
3.5.	Dispositivo de avaliação da Área de Estudo do Meio	183
3.5.1.	Contextualização.....	183
3.5.2.	Parâmetros e critérios de avaliação	184
3.5.3.	Descrição dos parâmetros de avaliação.....	184
3.5.4.	Grelha de avaliação da atividade n.º 4	185
3.5.5.	Descrição da grelha de avaliação n.º 4	186
3.5.6.	Apresentação e análise dos resultados da atividade n.º 4 em gráfico	186
Reflexão Final		188
Considerações finais		190
Limitações.....		192
Novas Pesquisas.....		192
Referências Bibliográficas		194
Anexos		210
Anexo A – Proposta de trabalho no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita		

Anexo B – Proposta de trabalho no Domínio da Matemática

Anexo C – Proposta de trabalho na Área de Português

Anexo D – Proposta de trabalho na Área de Estudo do Meio

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma	7
Quadro 2 – Horário do Bibe Encarnado (4 anos).....	11
Quadro 3 – Horário do Bibe Azul (5 anos)	29
Quadro 4 – Horário do Bibe Amarelo (3 anos).....	47
Quadro 5 – Horário do 4.º ano	67
Quadro 6 – Horário do 3.º ano	83
Quadro 7 – Horário do 1.º ano	103
Quadro 8 – Horário do 2.º ano	123
Quadro 9 – Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem	152
Quadro 10 – Plano de aula no Domínio da Matemática.....	153
Quadro 11 – Plano de aula na Área de Conhecimento do Mundo	155
Quadro 12 – Plano de aula na Área de Língua Portuguesa.....	157
Quadro 13 – Plano de aula na Área de Matemática	159
Quadro 14 – Escala de avaliação utilizada.....	170
Quadro 15 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação n.º 1.....	171
Quadro 16 – Grelha de avaliação da atividade n.º 1	172
Quadro 17 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação n.º 2.....	175
Quadro 18 – Grelha de avaliação da atividade n.º 2.....	176
Quadro 19 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação n.º 3.....	179
Quadro 20 – Grelha de avaliação da atividade n.º 3.....	181
Quadro 21 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação n.º 4.....	183
Quadro 22 – Grelha de avaliação da atividade n.º 4.....	185

Índice de Figuras

Figura 1 – Jardim-Escola onde realizei o estágio	1
Figura 2 – Bibe Encarnado (4 anos).....	10
Figura 3 – Sala do Bibe Encarnado	11
Figura 4 – Recreio da Educação Pré-Escolar.....	13
Figura 5 – Material não estruturado utilizado no Domínio da Matemática...	23
Figura 6 – Bibe Azul (5 anos)	28
Figura 7 – Sala do Bibe Azul	29
Figura 8 – Cartilha Maternal.....	31
Figura 9 – Casa utilizada na Área de Conhecimento do Mundo	41
Figura 10 – Bibe Amarelo.....	46
Figura 11 – Sala do Bibe Amarelo	47
Figura 12 – 1.º Dom de Froebel	50
Figura 13 – Fachada da escola onde realizei o estágio intensivo	64
Figura 14 – Bibe Azul Escuro (4.º Ano)	66
Figura 15 - Sala do 4.º Ano	67
Figura 16 – Moldes de dentes utilizados na área de Estudo do Meio	78
Figura 17 – Bibe Azul Claro (3.º Ano).....	82
Figura 18 – Sala do 3.º ano	82
Figura 19 – Cartões utilizados no jogo na área de Estudo do Meio	97
Figura 20 – Bibe Castanho (1.º Ano)	101
Figura 21 – Sala do 1.º ano	102
Figura 22 – Material utilizado na área de Português.....	118
Figura 23 – Bibe Verde (2.º Ano).....	121
Figura 24 – Sala do 2.º Ano	122
Figura 25 – Calculadores Multibásicos	124
Figura 26 – Gráfico referente aos resultados obtidos na atividade n.º 1	173
Figura 27 – Gráfico referente aos resultados obtidos na atividade n.º 2	177
Figura 28 – Gráfico referente aos resultados obtidos na atividade n.º 3	182
Figura 29 – Gráfico referente aos resultados obtidos na atividade n.º 4	186

Introdução

O presente relatório está inserido no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II e III, referentes ao 2.º Ciclo de Estudos – Modelo de Bolonha, e diz respeito ao mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio que dá origem a este trabalho foi realizado de 27 de setembro de 2011 a 25 de janeiro de 2013, às segundas, terças e sextas-feiras, das 9 horas às 13 horas.

Este estágio foi efetuado numa primeira fase na Educação Pré-Escolar, tendo estagiado em três níveis de ensino distintos: Bibe Encarnado (faixa etária dos 4 anos), Bibe Azul (faixa etária dos 5 anos) e Bibe Amarelo (faixa etária dos 3 anos). Numa segunda fase, realizou-se no 1.º Ciclo, no qual estagiei em quatro níveis de ensino: Bibe Azul Escuro (faixa etária dos 9 anos), Bibe Azul Claro (faixa etária dos 8 anos), Bibe Castanho (faixa etária dos 6 anos) e por fim Bibe Verde (faixa etária dos 7 anos).

1. Identificação do local de estágio

A escola na qual realizei o meu estágio encontra-se localizada na zona Ocidental de Lisboa. Está inserida numa zona urbana e dispõe de diversos serviços sociais: Polícia, escola, Bombeiros e Hospital SAMS.

A escola possui as valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O corpo docente é constituído por vinte elementos e o corpo não docente por dezassete.

As crianças que frequentam esta escola têm a oportunidade de frequentar atividades extracurriculares tais como: Judo; Taekwondo; Ballet; Sevilhanas; Actor Studio e Inglês.

Na figura 1 apresento a fachada da escola com o portão por onde vou entrar todos os dias do meu estágio.



Figura 1 – *Jardim Escola onde realizei o estágio*

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

O presente relatório encontra-se dividido do seguinte modo: Introdução, Capítulo 1 – Relatos Diários, Capítulo 2 – Planificações, Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação e, por último a Reflexão Final.

No que diz respeito à introdução, esta é constituída pela identificação do local de estágio, descrição da estrutura do relatório de estágio, importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional, identificação do grupo de estágio, metodologia utilizada, pertinência do estágio profissional e por último, a distribuição do tempo de estágio sob a forma de cronograma.

No que diz respeito ao Capítulo 1 – Relatos diários, este encontra-se dividido por secções e cada uma das secções corresponde a um momento de estágio distinto. Todas as secções são compostas pela caracterização da turma, da sala de aula, o horário, as rotinas, bem como os relatos diários e as devidas fundamentações.

Segue-se o Capítulo 2 – Planificações, no qual podemos encontrar quatro planificações de aulas lecionadas por mim e estas planificações dizem respeito ao estágio no Pré-Escolar: Domínio da Matemática e área de Conhecimento do Mundo; No 1.º Ciclo à área de Português e de Matemática.

As planificações apresentadas estão acompanhadas pelas respetivas inferências e fundamentações teóricas.

Posteriormente, no Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação, estão expostos os quatro dispositivos de avaliação: dois do Pré-Escolar e dois do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este capítulo faz-se acompanhar por uma fundamentação científica acerca do processo de avaliação.

Por último, na Reflexão Final, será apresentada uma reflexão na qual serão abordados os objetivos que foram alcançados no decorrer do estágio e de que modo este foi essencial para o meu crescimento enquanto futura docente, as limitações e as novas pesquisas. De seguida, apresento as Referências Bibliográficas e os anexos.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

A elaboração do presente relatório é crucial para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois é através do mesmo que obtenho as devidas aptidões para exercer.

A elaboração do mesmo exigiu reflexões acerca das práticas observadas e praticadas em sala de aula, bem como inúmeras pesquisas e investigações

metodológicas. O ato de refletir é importante na formação de um docente, pois tal como afirma Salema (1997):

considera-se que, se se quiser desenvolver intencionalmente alunos bons pensadores na aprendizagem, é necessário informar os professores sobre os fundamentos teóricos e os procedimentos de ensino específicos a desenvolver na sala de aula, (...). Estes permitem uma reflexão profissional sobre a relação estreita entre o que se ensina e que se aprende, em termos de um funcionamento cognitivo adequado e eficaz na aprendizagem. (p. 19)

As práticas utilizadas para a elaboração do relatório revelaram-se essenciais, pois através das mesmas foi possível determinar quais as estratégias mais eficazes e adquirir novas perspetivas, de modo a melhorar o processo ensino/aprendizagem. Loughran (2002, citado por Flores e Simão, 2009, p.34) reforça esta ideia ao afirmar que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspetiva de investigadores”.

Concluo, referindo que o presente relatório será um instrumento bastante útil para o meu futuro enquanto docente, pois o mesmo contempla diversas atividades, estratégias e metodologias que poderão ser aplicadas em diversas turmas.

4. Identificação do grupo de estágio

O grupo de estágio no qual estive inserida durante o decorrer do estágio profissional foi constituído, enquanto permaneci na Educação Pré-Escolar, por três elementos: uma colega de turma, uma colega que frequentava a turma do pós-laboral e por mim.

No decorrer do estágio inserido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, um dos elementos ausentou-se do grupo, passando o mesmo a ser constituído por dois elementos: a minha colega de turma e eu.

A relação que existiu enquanto grupo (quer com os três elementos, quer com os dois) foi uma relação de amizade, de companheirismo e de espírito de entreajuda, tendo estas três componentes contribuído para que o estágio decorresse da melhor forma.

Ao longo de todo o estágio, realizámos reflexões e dialogámos acerca dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar, contribuindo para o melhoramento das nossas capacidades enquanto futuras docentes. De acordo com Flores e Simão (2009, p.31), “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos

pressupostos sobre a prática”. Foi bom ter trabalhado com estas colegas e ter aprendido a partilhar e a trabalhar em equipa.

5. Metodologia utilizada

Para a elaboração do presente relatório de Estágio Profissional recorri à observação participante e, posteriormente, à análise documental. Através da observação participante foi-me possível registar as metodologias, as atividades das crianças, as aulas dadas pelas educadoras/professora, pelas colegas e por mim.

De acordo com Afonso (2005, p.91), a observação é uma “técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”. Também Quivy e Campenhoudt (2003, p.157) definem a observação como “o conjunto das operações através dos quais o modelo de análise é submetido ao teste de factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações”.

Tendo sido esta uma observação participante, é referida por Correia (2009, p.31) como “o contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais”.

Outra das metodologias a que recorri foi a análise documental. Esta consistiu na leitura de: dossiers, projetos curriculares, educativos e legislação. Como afirma Afonso (2005, p.88), a análise documental consiste “na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”. De acordo com Sousa (2005) esta metodologia tem como principal objetivo

dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência. Permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices, etc. (p.262)

Concluo, mencionando que a elaboração do presente relatório de estágio profissional foi realizada de acordo com as normas APA (American Psychological Association).

6. Pertinência do Estágio Profissional

O Estágio Profissional é bastante importante para os futuros docentes, pois permite estar em contacto com a realidade educativa, colocar em prática o que é assimilado na teoria e contactar com as dificuldades existentes na prática docente, tornando-nos mais autónomos. Tal como afirma Alegria, Loureiro, Marques e Martinho, (2001)

[...] ao proporcionar diferentes possibilidades de aproximação ao contexto educativo, o estágio cria condições para a autonomia. No decurso desse ano de experiência, o futuro docente desenvolve as competências indispensáveis ao exercício da profissão, por meio da participação em múltiplas atividades que têm lugar na Escola, pela experiência que adquire no campo da didática, refletindo e avaliando criticamente as diferentes estratégias educativas que vai ensaiando. (p. 7)

O estágio permite que o estagiário tenha uma visão mais ampla da realidade educativa e permite que o mesmo se depare com os problemas/dificuldades existentes nesta profissão. De acordo com Alonso e Roldão (2005, p.36) “é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo saber que a aprendizagem de um professor nunca termina”.

A realização do estágio permite também um contacto com diferentes realidades e um aperfeiçoamento/diversificação das metodologias utilizadas. Desta forma, tal como menciona Alarcão e Roldão (2008), é essencial que o estagiário tenha oportunidade de contactar com a realidade educativa, pois:

evidenciou-se o papel da prática na estruturação do que é ‘ser professor’ e do ‘professor que se quer ser’, e verificou-se uma tendência para valorizar a antecipação da componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial, bem como para diversificar os contextos da sua prática. (p. 72)

É importante que o estagiário, enquanto futuro docente, tenha oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos que adquiriu na teoria e que tenha a capacidade de refletir e avaliar as suas decisões, de modo a melhorar o processo ensino/aprendizagem. De acordo com Alarcão (1996, p.108) “o estágio deverá ser um momento em que os estagiários atuem e se envolvam ativamente no processo de desenvolvimento”.

Ao ser dada a oportunidade ao futuro docente de realizar o estágio, este vai ser preparado para o seu futuro profissional, pois tal como referem Alegria *et al.* (2001), o estágio ao proporcionar

diferentes possibilidades de aproximação ao contexto educativo, o estágio cria condições para a autonomia. O futuro docente desenvolve as competências indispensáveis ao exercício da profissão, por meio de participação em múltiplas atividades que têm lugar na escola, pela experiência que adquire no campo da didática, refletindo e avaliando criticamente as diferentes estratégias educativas que vai ensaiando. (p.57)

A realização do estágio permite-nos vivenciar as situações, bem como ter o acompanhamento dos professores orientadores e cooperantes. Estes têm um papel fulcral no esclarecimento de dúvidas, na orientação de determinadas situações, nos conselhos transmitidos e na confiança depositada. O apoio dos mesmos é essencial para o crescimento dos estagiários. Seguindo esta linha de pensamento Jesus (s.d.) refere que:

O período de estágio pedagógico é fundamental na carreira de qualquer professor por diversas razões: é a fase inicial de prática profissional, sendo nesta etapa as experiências profissionais mais marcantes; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e receptivos às sugestões de colegas; é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação; uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao resto da carreira. (p. 334)

Em forma de conclusão, considero importante referir que o Estágio Profissional é essencial para a formação de docentes. Através deste, o estagiário pode fazer uma articulação entre a teoria e a prática, contacta com diversas realidades e depara-se com dificuldades, tendo que encontrar maneira de as superar. É uma componente essencial para que o estagiário possa adquirir competências que o melhorem enquanto futuro docente e, desta forma, possa contribuir para o sucesso das aprendizagens das crianças.

7. Distribuição do tempo de estágio

No quadro 1 apresento o cronograma com os níveis de ensino em que estagiei, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, bem como o tempo que permaneci em cada nível de ensino e o respetivo local.

Nas instituições onde realizei o estágio, é muito frequente a utilização de cor dos bibes para referir as faixas etárias e os níveis de ensino. Tenciono recorrer,

sempre que possível, à designação mais geral, ou seja, por idades no Pré-Escolar e por anos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 1 – Cronograma

Secção	Nível de ensino	Período de estágio	Local de estágio
1.^a	Bibe Encarnado (faixa etária 4 anos)	27 de setembro de 2011 a 4 de novembro de 2011	Escola em Lisboa
2.^a	Bibe Azul (faixa etária 5 anos)	7 de novembro de 2011 a 16 de dezembro de 2011	Escola em Lisboa
3.^a	Bibe Amarelo (faixa etária 3 anos)	2 de janeiro de 2012 a 10 de fevereiro de 2012	Escola em Lisboa
4.^a	Bibe Azul Claro, Bibe Azul Escuro e Bibe Verde (faixas etárias 8,9 e 7 respetivamente)	27 de fevereiro de 2012 a 2 de março de 2012	Escola na Figueira da Foz
5.^a	Bibe Azul Escuro (faixa etária 9 anos)	5 de março de 2012 a 27 de abril de 2012	Escola em Lisboa
6.^a	Bibe Azul Claro (faixa etária 8 anos)	30 de abril de 2012 a 22 de junho de 2012	Escola em Lisboa
7.^a	Bibe Castanho (faixa etária 6 anos)	25 de setembro de 2012 a 16 de novembro de 2012	Escola em Lisboa
8.^a	Bibe Verde (faixa etária 7 anos)	19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013	Escola em Lisboa

Capítulo 1 – Relatos Diários

Descrição do capítulo

Neste capítulo serão descritos os relatos diários das práticas observadas durante o período de estágio, com as respectivas fundamentações teóricas. O mesmo encontra-se dividido em oito secções. A cada uma das secções corresponde uma faixa etária diferente, à exceção da secção quatro, na qual estarão repetidas faixas etárias.

Todas as secções são constituídas pela caracterização da turma e do espaço, pelo horário e pelas rotinas.

No decorrer dos relatos irão surgir figuras e quadros referentes às atividades.

1.1. 1.ª Secção

Período de estágio: de 27 de setembro a 4 de novembro de 2011

Faixa etária: 4 anos

Bibe: Encarnado (figura 2)

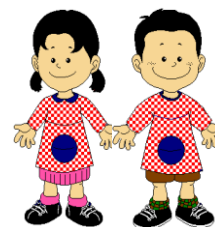


Figura 2 - *Bibe Encarnado*

1.1.1. Caracterização da turma

Segundo informações fornecidas pela educadora cooperante, a turma do Bibe Encarnado é constituída por 27 alunos, sendo 14 do género feminino e 13 do género masculino.

A turma em questão está bem integrada na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas várias aprendizagens.

Os elementos, que constituem esta turma, possuem bastantes conhecimentos para a faixa etária em questão e, em relação ao perfil comportamental, são crianças alegres e aceitam as regras.

1.1.2. Caracterização do espaço

A sala na qual são lecionadas as atividades do Bibe Encarnado é o salão. Este espaço é dividido com a outra turma do Bibe Encarnado. No que diz respeito ao espaço ocupado pela turma, este é constituído por quatro mesas octogonais, e a cada uma corresponde um algarismo distinto, para que as crianças identifiquem, de forma

mais eficaz, o respetivo lugar. Neste espaço encontra-se também uma zona composta por almofadas, na qual os alunos brincam. (figura 3)

Fixado na parede encontra-se um *placard*, no qual são expostos os trabalhos elaborados pelas crianças que compõem a turma em questão.



Figura 3 – Sala do Bibe Encarnado

1.1.3. Horário

No quadro 2 apresento o horário semanal do Bibe Encarno (4 anos)

Quadro 2 – Horário do Bibe Encarnado

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 9h30m	Canções de roda / Acolhimento				
Das 9h30m às 10h	Iniciação à Matemática (Dons de Fröebel)	Iniciação à Matemática (contagem/material alternativo)	Iniciação à Matemática (Geoplano/ Tangram/ Calculadores Multibásicos)	Iniciação à Matemática (Cuisenaire)	Iniciação à Matemática (Blocos Lógicos/ Diagramas/ Conjuntos/ Sequências)
Das 10h às 10h30m	Descobrir o que se sabe	Formação Cívica	Grafismos	Formação Cívica	Trabalhos de Grupo
Das 10h30m às 11h	Recreio	Recreio	Recreio	Ginástica	Recreio
Das 11h às 11h30m	Conhecimento do Mundo	Ginástica	Conhecimento do Mundo	Partilha de Saberes	Conhecimento do Mundo
Das 11h30m às 12h	Jogos de Roda/Preparação para o Almoço				
Das 12h às 12h30m	Almoço				
Das 12h30m às 14h30m	Recreio Orientado e Recreio Livre				
Das 14h30m às 15h	Expressão Dramática	Estimulação à Leitura	Expressão Plástica (pinturas/digitinta/ carimbos)	Atividades Gráficas (ditados/desenhos de série)	Descobertas dos pequenos cientistas
Das 15h às 15h30m	Área Projeto	Expressão Plástica (desenho livre/ ilustrações)	Jogos de mesa e Plasticina/modelagem		Estimulação à Leitura
Das 15h30m às 16h	Dobragens/ entrelaçamentos/ enfiamentos/ harmónios	Atividades nos Cantinhos/ Jogos de tapete	Picotagem/ contorno/rasgagem/recorte/ colagem	Jogos tradicionais	Expressão Corporal
Das 16h às 16h25m	Lengalengas/ destrava línguas e adivinhas	Expressão Dramática/ Biblioteca	Música	Rimas/Poesias	Reflexão Semanal
Das 16h25 às 16h45m	Lanche				
Das 16h45m às 17h	Despedidas				

1.1.4. Rotinas

As rotinas constituem um elemento essencial para as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar. Através destas, a criança sente-se mais segura, pois sabe o que irá acontecer num determinado período do dia e o que se segue. Tal como afirma Zabalza (1998, p.52) “as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem”.

Como se pode ver no quadro atrás apresentado, as atividades do Bibe Encarnado encontram-se organizadas em dias semanais e horas, o que nos leva a constatar que existe uma sequência nas atividades e que estas são rotineiras. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Me, 1997, p.40), “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”.

Sendo as rotinas fundamentais para as crianças, o educador deve agir consoante as mesmas, de forma a que as crianças se sintam mais seguras.

- **Acolhimento**

O acolhimento é o primeiro momento das rotinas do Bibe Encarnado. O mesmo é realizado no salão do Jardim-Escola, até às 9 h, hora até à qual as crianças brincam livremente com crianças de outras faixas etárias. Das 9 h às 9 h e 30 m as crianças dirigem-se para a roda, em que cantam canções selecionadas pelas educadoras, pelos alunos e até mesmo pelos estagiários.

Segundo Cordeiro (2008, p.371), o momento do acolhimento deve ser “mais aliviado, mesmo nas crianças que já estão habituadas ao meio. É fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela escola.”

No que diz respeito à aprendizagem de novas canções o mesmo autor refere que “permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e contemplar a noção de espaço e de tempo.” (p.373)

- **Recreio**

O recreio das crianças do Bibe Encarnado está dividido em dois momentos distintos. O primeiro ocorre na parte da manhã, das 10 h e 30 m às 11 h. Neste recreio as crianças brincam livremente, no espaço exterior (figura 4) ou no salão, consoante as condições atmosféricas e comem bolachas ou fruta.

No recreio realizado após o almoço, que tem uma duração superior ao recreio da manhã, as crianças brincam livremente ou realizam atividades orientadas pelas educadoras. Este recreio realiza-se no espaço exterior ou no salão, dependendo das condições meteorológicas. Segundo Cordeiro (2008, p.377), “o recreio representa uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos”.



Figura 4 – *Recreio da Educação Pré-Escolar*

- **Higiene**

A higiene constitui também um dos momentos das rotinas das crianças do Bibe Encarnado. Estes momentos ocorrem após o término da roda das canções, antes e após as refeições.

É importante que as crianças adquiram hábitos de higiene, pois tal como afirma Cordeiro (2008, p.373), o ato de realizar a higiene “permite o desenvolvimento da autonomia. Sente-se o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo”.

- **Almoço**

O almoço das crianças que frequentam o Bibe Encarnado realiza-se às 12 h. Este momento ocorre no refeitório do Jardim-Escola e é composto por sopa, prato principal e fruta ou sobremesa.

No que diz respeito à distribuição das crianças, estas são sentadas de forma intercalada: rapaz, rapariga.

O momento dedicado à refeição, segundo Cordeiro (2008)

serve para alimentar, mas, do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (estimulada pelos outros e por um sentido correto da competição, o que faz comerem tudo pelo seu punho no jardim-de-infância e em casa terem de ser os pais a dar), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo que com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição. (p.373)

1.1.5. Relatos Diários

27 de setembro de 2011

Sendo este o primeiro dia neste Bibe, tivemos uma reunião com a diretora para nos apresentar a escola e para nos informar em que sala iríamos iniciar o estágio.

Quando chegámos à sala, apresentámo-nos à educadora e às crianças.

Posteriormente, a professora lecionou uma aula com o material matemático Blocos Lógicos, em que abordou o tamanho, espessura, cor e forma das peças.

Após o intervalo a educadora lecionou outra aula, desta vez de Conhecimento do Mundo, sobre o corpo humano. Colocou os alunos no chão em roda e abordou o tema. No final, pediu a uma criança para fazer de modelo e deitar-se em cima de um papel com a finalidade de desenhar várias partes do seu corpo. Solicitou que as restantes crianças pintassem a cabeça, tronco e membros, com cores diferentes.

Inferências e fundamentação teórica

O material Blocos Lógicos, utilizado pela educadora neste dia, pode ser utilizado através de diversas atividades. Antunes (2003, pp.108-109) menciona as seguintes: promover o reconhecimento do material; estimular a classificação das peças; estimular a composição e a decomposição das peças e estimular comparações simultâneas". O mesmo autor refere também que "estas sugestões, evidentemente, não constituem a única forma de utilização dos Blocos Lógicos. Sua diversidade de cor, espessura, tamanho e formas abriga inúmeros outros meios para estímulos necessários para a conceituação, as medidas, as operações e principalmente os raciocínios lógicos". (pp. 108-109)

As peças que constituem este material, tal como referem Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010, p.13) "têm quatro propriedades/valores referentes a quatro variáveis: forma, cor, espessura e tamanho. O uso destas peças lógicas permite a

realização de atividades aliciantes e diversificadas que ajudam a construir conceitos de lógica”.

A educadora, ao explorar os diversos atributos das peças e ao interrogar os alunos acerca dos mesmos, estimulou o raciocínio lógico das crianças, uma vez que estas tinham de os identificar e distinguir uns dos outros. O raciocínio lógico, segundo Canals (1992, citado por Caldeira 2009a, p.364) “inclui as capacidades de identificar, relacionar e operar e fornece as bases necessárias para se poder adquirir os conhecimentos matemáticos”.

No decorrer desta atividade constatei que os alunos respondiam de forma eficaz às questões da educadora e reconheciam os atributos com facilidade.

3 de outubro de 2011

Neste dia, a educadora começou por sentar as crianças no chão, em forma de roda, para dialogar com as mesmas acerca dos seus fins-de-semana.

A seguir lecionou uma aula, em que utilizou o material manipulável Palhinhas e abordou a adição e a subtração. Colocou algumas questões, tais como: “tenho três palhinhas, se tirar duas com quantas palhinhas fico?”

Após o intervalo a educadora contou uma história às crianças.

Inferências e fundamentação teórica

O material não estruturado Palhinhas foi escolhido pela educadora para auxiliar os alunos no raciocínio matemático. Com este material, tal como refere Caldeira (2009a, p.317) “é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo.” Acrescenta ainda que “basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça”. Ao recorrer ao material Palhinhas, para realizar esta atividade, a educadora foi ao encontro do que afirma a autora supracitada ao referir que “as palhinhas funcionam como suporte à contagem”. (p.317)

Ao manipularem este material, são desenvolvidos diversos conceitos matemáticos, entre eles as contagens e o sentido de número. Zabalza (1998,p.201) refere que “as crianças desenvolverão a compreensão de conceitos numéricos ao realizarem experiências de contar objetos, combinar, agrupar e comparar”.

Para realizar o que estava a ser solicitado pela educadora, as crianças colocaram o material em fila, o que se revelou vantajoso para estas.

Tal como afirma Caldeira (2009a, p.333) o material disposto em fila “facilita a contagem pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar”.

7 de outubro de 2011

Após a habitual roda das canções, a educadora lecionou uma aula com o material Cuisenaire em que, inicialmente, fez uma revisão sobre a cor de cada peça que constitui este material e, posteriormente, solicitou aos alunos que realizassem equivalências com as cores.

Quando a aula finalizou, as crianças brincaram livremente com as peças.

A seguir a turma foi dividida em dois grupos e, um grupo de cada vez foi para a aula de Cerâmica. Nesta aula foi distribuído barro a cada aluno, para que estes realizassem construções à sua escolha.

Ainda antes do almoço, a educadora contou uma história à turma.

Inferências e fundamentação teórica

A atividade, em que a educadora solicitou que as crianças realizassem equivalências utilizando o material Cuisenaire, permitiu que todos manuseassem o material, não tendo sido a própria educadora a manuseá-lo. Esta estratégia permitiu que as crianças fossem autónomas em relação às suas próprias descobertas. Tal como afirma Abreu, Sequeira e Escoval (1990, p.45) “a autonomia dos alunos é um elemento essencial para a formação de indivíduos capazes de construir conhecimentos”. A educadora foi, desta forma, ao encontro do que referem Ponte e Serrazina (2000) ao mencionarem que

a primeira regra de ouro é que estes sejam de facto usados pelo aluno. A segunda regra de ouro é que o aluno saiba realmente qual a tarefa para a qual é suposto usar o material. É tão ineficaz ser o professor a usar o material, com o aluno a ver, como ter o aluno a mexer no material sem saber o que está a fazer. (p.116)

Também Caldeira (2009a, pp. 126-127) menciona que o material Cuisenaire pode ser utilizado em “demonstrações” feitas pelo professor, mas não será demais lembrar que ele foi concebido principalmente como instrumento de investigação e descoberta dos alunos”.

Considero bastante positivo o facto de a educadora ter permitido que, no final da atividade os alunos pudessem brincar de forma livre com o material em questão.

10 de outubro de 2011

O dia começou com uma aula de Conhecimento do Mundo, na qual a educadora abordou os cinco sentidos. Falou, de um modo muito breve, de todos os sentidos, dando mais ênfase ao sentido do paladar. Dentro de caixas e com os olhos vendados, os alunos iam tirando os vários alimentos e provando para, posteriormente, os designarem.

Após o intervalo, no Domínio da Matemática e com o material Tangram, a educadora trabalhou as diferentes formas e tamanhos das peças.

Inferências e fundamentação teórica

No Domínio da Matemática a educadora utilizou o material Tangram. Este material, segundo Damas *et. al*, (2010, p. 137) “é um puzzle formado por sete peças: um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos geometricamente iguais, um triângulo médio e dois triângulos grandes geometricamente iguais”.

Com este material podem ser explorados diversos conteúdos matemáticos, possibilitando que estes sejam aprendidos de uma forma lúdica. Tal como afirma Santos (2008, citado por Caldeira, 2009a, p.391)

o Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações.

O material Tangram possui, segundo Caldeira (2009a, p.398) “ um valor educativo que reside no exercício da concentração e no estímulo à investigação e à criação”.

Como tenho vindo a constatar ao longo do meu estágio, os materiais manipuláveis são um ótimo alicerce na construção dos conhecimentos matemáticos das crianças.

11 de outubro de 2011

Este dia foi caracterizado por uma visita de estudo. Os alunos, juntamente com as educadoras e as estagiárias, dirigiram-se aos CTT dos Olivais.

Inferências e fundamentação teórica

A visita de estudo efetuada neste dia realizou-se a um local próximo do Jardim-Escola, pelo que os alunos se dirigiram a pé até à estação dos correios. Para Almeida (1998, p.51) a visita de estudo é a “deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objectivos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos”.

Ao longo do percurso, os alunos foram mencionando que conheciam determinados sítios, pois os locais por onde passaram eram-lhes familiares e aquele era o meio envolvente do Jardim-Escola. Tal como refere Brehm (1969, citado por Almeida, 1998, p.51), “a viagem organizada pela escola não tem obrigatoriamente de se realizar a um local distante, pois pode visitar-se o meio envolvente à escola”.

Com a realização desta visita de estudo, os alunos colocaram cartas no marco do correio que, mais tarde, iriam receber nas suas casas. Desta forma, permitiu que os alunos fossem sujeitos ativos no processo de aprendizagem e que vivenciassem a situação. Esta atividade vai ao encontro do que refere Proença (1990) ao mencionar que a visita de estudo

permite realizar um ensino activo e interessante (...) contribuindo para uma aprendizagem integradora da realidade. Os alunos encontram-se em presença das “coisas”, e, deste modo, a sua adesão à realidade histórica não se faz por uma imposição magistral, mas através das provas que lhe são fornecidas directamente pelas coisas observadas. (p.137)

Concluo referindo que, para além do contributo no processo de ensino-aprendizagem, as visitas de estudo permitem também que o professor observe os comportamentos dos seus alunos fora do espaço escolar.

14 de outubro de 2011

O dia das crianças do Bibe Encarnado iniciou-se com a realização de um jogo. Posteriormente, a educadora solicitou que as crianças contassem até cinco (ordem crescente) e que depois contassem, utilizando a ordem decrescente.

A seguir, a educadora lecionou uma aula sobre os cinco sentidos enquanto nós, estagiárias, observávamos e fazíamos recortes a pedido da professora.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia devo salientar a atividade que a educadora realizou com as crianças, ao solicitar que estas efetuassem contagens. Esta foi uma estratégia que permitiu fomentar nos alunos o cálculo mental, uma vez que estes não tinham qualquer tipo de objetos como suporte à contagem. Desde a educação pré-escolar que as crianças começam a explorar diversas estratégias de cálculo mental. Numa primeira fase utilizam números menores e aumentam a dificuldade de forma progressiva. Os alunos necessitaram ainda de ter destreza mental suficiente para realizarem as contagens por ordem crescente e decrescente. Segundo Caldeira (2009a, p.334) “devem ser proporcionadas actividades que permitam este tipo de contagem”. A mesma autora (2009a, p.334) refere também que “à medida que a criança vai desenvolvendo o sentido do número, vai também contar a partir de certa ordem (crescente ou decrescente) e isto exige uma certa abstracção”.

Ao utilizarem o cálculo mental é importante, tal como menciona Sequeira, Freitas e Nápoles (2009, p.84) que “os alunos desenvolvam as suas próprias técnicas de cálculo e não fiquem limitados a processos pré-definidos. Essa “liberdade” desenvolve a capacidade para a resolução de problemas, criando nos alunos uma maior autonomia para escolher caminhos conducentes à sua solução”.

Verifiquei, no entanto, que nem todas as crianças possuíam elasticidade mental suficiente para realizar a atividade proposta pela educadora com sucesso. A educadora teve de auxiliar algumas nas contagens.

17 de outubro de 2011

As crianças começaram o dia com uma aula dada pela colega de estágio. Começou pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que contou uma história às crianças.

Aquando do intervalo, a colega lecionou a aula de Conhecimento do Mundo sobre um dos cinco sentidos (paladar). Realizou uma atividade onde os alunos provaram vários alimentos e distinguiram o seu sabor.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos mostraram-se bastante curiosos e entusiasmados com a atividade realizada pela estagiária, na qual provaram diversos alimentos. A curiosidade que a criança tem, deve ser, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.79) “fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo”.

Todas as crianças manifestaram o desejo de participar na atividade. Este tipo de atividades, tal como referem Martins *et al.* (2009)

devem ser desenvolvidas num ambiente de satisfação, onde as crianças se sintam à vontade para expressar as suas ideias e as testar, compreendendo, pela exploração, o resultado da sua intervenção. Essas ideias devem ser encaradas como um importante contributo na procura de explicações e de respostas, devendo sentir-se incentivadas a questionar, a apresentar explicações, a levantar “hipóteses” e a experimentar formas de as testar/validar. (p.22)

Em suma, considero, por tudo o que observei, que esta atividade se revelou bastante aliciante para as crianças.

18 de outubro de 2011

A manhã das crianças do Bibe Encarnado iniciou-se com o Domínio da Matemática. A educadora explorou o material matemático Blocos Lógicos e abordou o tamanho, cor, espessura e forma das peças que o constituem.

Seguiu-se a aula de ginástica. Nesta aula os alunos trabalharam com bolas e arcos.

Quando regressaram para o salão, foi-me solicitado, pela educadora da sala, uma aula surpresa. Nesta aula, contei uma história (*Branca de Neve e os Sete Anões*) interagindo com as crianças através de músicas e gestos.

Inferências e fundamentação teórica

O constante contacto das crianças com a leitura, permite que mais tarde estas possuam hábitos de leitura e se tornem leitores assíduos. Tal como refere Sim-Sim (2006, p.122) “a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interacção afectiva permitindo, em simultâneo, a

emergência de comportamentos de leitura”. Concordando com esta afirmação, também as orientações para atividades de leitura (ME, 2008, p.2) referem que “para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada” e que a “aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, durante vários anos”. (p.2)

No entanto, o contacto diário das crianças com a leitura permite não só desenvolver futuros leitores, mas também enriquecer o seu vocabulário. Tal como afirma Contente (1995, p.12), “para se tornar eficaz o processo de leitura é fundamental alicerçar a sua aprendizagem sobre conhecimentos linguísticos e psicológicos”. Nas orientações para atividades de leitura (ME, 2008) podemos perceber que a leitura de histórias na infância

leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano. (p.5)

Por todas as vertentes positivas que a leitura traz às crianças, torna-se necessário que estas tenham a possibilidade de contactar diariamente com os livros e com a audição de contos e histórias.

21 de outubro de 2011

O dia de estágio caracterizou-se pela realização de aulas surpresa solicitadas pelas professoras da Equipa de Supervisão. A primeira aula, a que assisti, realizou-se no 1.º ano e foi pedido ao estagiário que, utilizando o material 3.º e 4.º Dons de Froebel, realizasse a construção “Mobília do quarto” e, posteriormente, situações problemáticas. Terminada esta aula, assisti a outra aula que se realizou no 4.º Ano. Foi pedido à estagiária que, através de um texto solicitado pela orientadora, interpretasse o mesmo e abordasse o conteúdo gramatical o grau dos adjetivos.

Seguiu-se a reunião, com as educadoras e professoras titulares de turma, bem como com os estagiários e as professoras da Equipa de Supervisão, onde foram abordados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar das aulas lecionadas neste dia.

Inferências e fundamentação teórica

Considero bastante pertinente e fundamental a observação de aulas lecionadas por outros colegas estagiários e posteriormente a presença nas reuniões das mesmas. Estas situações contribuem para o meu crescimento profissional, uma vez que me permitem tomar conhecimento dos aspetos positivos e dos aspetos menos positivos, para que possa fazer uma seleção dos mesmos e não cometer os mesmos erros que os meus colegas e tirar partido das situações positivas. É essencial que os estagiários tenham oportunidade de lecionar diversas aulas e possam refletir sobre as mesmas, pois tal como refere Marchesi (2008, p.120), o ato de lecionar não é “algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas e de reflexão sobre a própria prática”.

As reuniões após as aulas possibilitam que os estagiários realizem uma reflexão sobre as mesmas e nas quais é dado o parecer das professoras da Equipa de Supervisão. Dewey (s.d., citado por Zeichner, 1993, p. 18) menciona que para o ato de reflexão existem três atitudes necessárias: (i) desejo ativo de se ouvir mais do que uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro; (ii) ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação; (iii) sinceridade. Ou seja, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela própria aprendizagem.

Deste modo, a prática pedagógica que é realizada por nós, estagiários, vai ao encontro do que afirma Peterson (2003, p.67) ao referir que esta deve “constituir em atividades que passam das observações dos factos pedagógicos, psicológicos, organizativos, sociológicos, culturais, para ensaios e realizações pessoais através de relatórios, (...) das aulas propriamente ditas, dadas e comentadas pelos alunos”.

O estagiário deve, como futuro docente, saber aceitar e melhorar os seus próprios erros, para não os cometer.

24 de outubro de 2011

Nesta manhã, a turma do Bibe Encarnado esteve sob a minha orientação. Iniciei a manhã com um pequeno diálogo, no qual dei oportunidade às crianças de falarem sobre o seu próprio fim-de-semana. De seguida, na área de Conhecimento do Mundo, abordei o tema “a família”. Os alunos representaram os elementos da família que lhes foi apresentada, através de uma dramatização.

No Domínio da Matemática, através de material não estruturado, as crianças realizaram sequências de ordem crescente e contagens. (figura 5)

Para finalizar a manhã, realizei um jogo com os alunos intitulado “o jogo da memória”.

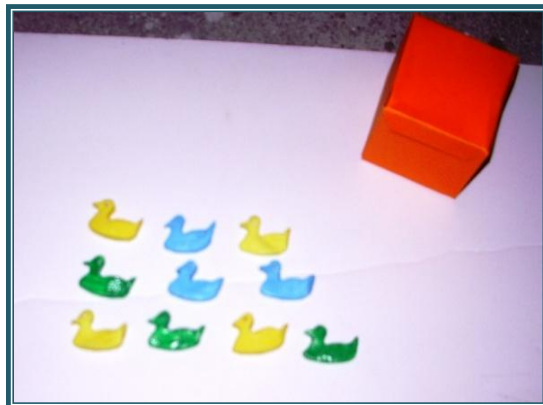


Figura 5 – *Material não estruturado utilizado no Domínio da Matemática*

Inferências e fundamentação teórica

Antes de iniciar os conteúdos curriculares, estabeleci um diálogo com as crianças, permitindo desta forma que estas se exprimissem e dando espaço e tempo para a realização da conversa. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)

é importante que a interação e a comunicação oral entre adulto e criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para ouvir e para falar com ela. (p.27)

Ao criar ambientes que estimulem o diálogo, o educador está a contribuir de uma forma bastante positiva para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e a contribuir para o desenvolvimento do vocabulário. As autoras atrás referidas mencionam ainda que “as crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas através das interações significativas com os outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar”. (p.8)

É necessário portanto, tal como afirma Borràs (2002, p.361) que o educador “proporcione ao aluno a ajuda necessária para que possa expressar-se com naturalidade e sem medo, uma vez que isso contribuirá para a sua segurança e fomentará por sua vez o respeito durante a utilização da palavra dos outros”.

Para além de todas as suas potencialidades no estímulo ao desenvolvimento da linguagem e do vocabulário, o diálogo atua também como um forte potencial na relação pedagógica existente entre as crianças e o educador, tal como afirma Sampaio (1996, citado por Curto, 1998, p.26), o educador deve “criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afetiva”.

Concluo, mencionando que o diálogo é um excelente contributo para o desenvolvimento da comunicação das crianças, pois estimula a vontade de comunicar.

25 de outubro de 2011

A educadora da turma em questão solicitou que a colega de estágio desse uma aula de surpresa, sobre sequências e situações problemáticas, recorrendo ao material não estruturado Legos.

Terminada a aula, auxiliámos os alunos na preparação para a aula de Ginástica que se realizou no momento seguinte.

Inferências e fundamentação teórica

A estagiária recorreu ao material manipulável Legos para abordar os conteúdos solicitados pela educadora. O material manipulável é descrito por Serrazina (2000, citada por Caldeira, 2009a, p.16), como sendo “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objectos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia”.

Ao permitir que todos os alunos tivessem em sua posse variadas peças de lego, para que as pudessem manipular de forma a chegar à solução pretendida, a estagiária foi ao encontro do que afirma Caldeira (2009a, p.15) ao referir que “o princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos”.

No decorrer das situações problemáticas os alunos recorreram às peças de lego para colmatar as dificuldades encontradas ao tentarem resolver as questões através do cálculo mental. Tal como afirma Caldeira (2009a, p.15) “os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas”.

Esta foi uma atividade em que, mais uma vez, pude constatar que a utilização de materiais manipuláveis são um ótimo alicerce no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

28 de outubro de 2011

Os alunos do Bibe Encarnado realizaram neste dia, juntamente com as educadoras e as estagiárias, uma visita de estudo ao Oceanário de Lisboa, onde assistiram à peça de teatro intitulada “A tartaruga”.

Antes de iniciarem a visita, as crianças terminaram alguns trabalhos que tinham em atraso. Esses trabalhos consistiram na picotagem de imagens e colagem das mesmas, e estavam relacionadas com a quadra festiva o *Halloween*.

Inferências e fundamentação teórica

As visitas de estudo constituem um momento lúdico de aprendizagem, que permite que os alunos adquiram conhecimentos e são, tal como afirma Monteiro (1995, p.188) “uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar”.

Para além do essencial contributo que as visitas de estudo têm no processo de ensino e aprendizagem, estas contribuem também para a socialização, quer entre crianças, quer com os próprios educadores/professores. Torrão (2008) refere que uma das vantagens da realização de visitas de estudo é o “convívio entre alunos, ou até mesmo entre alunos e professores. Descobrem-se personalidades, descobrem-se características que não são perceptíveis dentro de quatro paredes”.

Do que vivenciei neste dia, posso referir que foi com bastante entusiasmo que acompanhei o grupo de crianças, tendo-me dado a oportunidade de contactar com estas crianças fora do espaço escolar.

31 de outubro de 2011

As crianças iniciaram o dia brincando livremente com a plasticina. De seguida, foram assistir a uma história sobre o *Halloween*, contada pela estagiária do outro Bibe Encarnado. A estagiária leu a história e envolveu as crianças na mesma, tendo no final realizado uma dramatização.

Os alunos permaneceram no recreio até à hora destinada ao almoço.

Inferências e fundamentação teórica

Ao observar as crianças a manusearem e a realizarem construções de forma livre com a plasticina, foi notória a sua alegria e motivação. Através do manejo da plasticina as crianças desenvolvem a motricidade fina e o sentido do tato. Assim, como afirma Cordeiro (2008, p.372) “a plasticina (...) é uma atividade de que as crianças gostam muito, e que proporciona a oportunidade de desenvolver o tacto (...) e também de modelar: o desenvolvimento da motricidade fina é um bom resultado do uso dos materiais moldáveis”.

Como referi anteriormente os discentes mostraram-se bastante divertidos com a atividade e, segundo Hohmann & Weikart (1997, p.42), “as crianças apreciam materiais que sujem e que sejam pegajosos, gordurosos, moles e moldáveis. Materiais que se possam moldar ou manipular como a areia, a massa, a tinta, a plasticina, são altamente aliciantes para a maioria das crianças, dadas as interessantes experiências sensoriais que possibilitam”.

Após o término da história, a estagiária recorreu a uma dramatização, atividade a que os alunos aderiram com bastante entusiasmo. Indo ao encontro desta linha de pensamento, Magalhães (2008, pp.59,60) refere que “estratégias de leitura participada, ou posteriores propostas de dramatização após a leitura de uma história ou de um poema, são bem recebidas por este público”.

Ao realizarem a dramatização, as crianças, tal como menciona Aguera (2008, p.42), “fazem a animação, como se fossem efeitos especiais, passando assim a fazer parte da história. É uma estratégia que é muito divertida ... que as converte em protagonistas, em personagens vivas”.

Constatei também no decorrer desta atividade que o recurso a dramatizações é um ótimo meio para as crianças mais tímidas se desinibirem.

4 de novembro de 2011

A turma do Bibe Encarnado esteve sob a orientação da colega de estágio. Esta iniciou a aula com a apresentação de uma canção intitulada “Bichinho de Conta”, que lhe permitiu incutir nos alunos as regras de comportamento durante o decorrer da sua aula. De seguida, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita leu a história *Se eu fosse muito magrinho*, da autoria de António Torrado. Envolveu os alunos na mesma, solicitando-lhes que realizassem os gestos.

Na área de Conhecimento do Mundo abordou o tema “a audição”, recorrendo ao uso de instrumentos musicais.

No Domínio da Matemática, a estagiária trabalhou com as crianças a lateralização e a estruturação espaço temporal, tendo solicitado que as crianças colocassem objetos consoante as suas ordens (esquerda, direita, em cima, etc.).

Inferências e fundamentação teórica

A estratégia que a estagiária utilizou, para a estipulação de regras, resultou de forma muitíssimo eficaz. Tal como afirmam Brazelton e Greenspan (2002, p.189) “quando a disciplina é estabelecida como uma aprendizagem e é reforçada com uma empatia e carinho, as crianças sentem-se bem por seguirem as regras”. As regras, como afirma Moreira (2008)

são fundamentais para criar um ambiente de ordem e previsibilidade. Ao definir os comportamentos apropriados e inapropriados, as regras ajudam o aluno a regular o seu comportamento e oferecem segurança interna, uma vez que permitem à criança sentir que está a cumprir o que é esperado dela. (p.62)

Quando o educador/professor recorre ao uso de regras, deve estar ciente que estas, tal como refere o autor supracitado “devem ser sempre aplicadas da mesma forma, independentemente de outros fatores (exemplo: o seu estado de humor) e devem ser levadas até ao fim, de igual forma para todos os alunos”. (p.63)

A estipulação das regras contribuiu de uma forma bastante positiva para o bom funcionamento da aula.

Tendo sido este o primeiro momento de estágio no decorrer do mestrado, não poderia deixar de referir que, no que diz respeito às aulas lecionadas por nós estagiárias, senti uma enorme diferença na duração das mesmas. Estas passaram da duração de cerca de 20 minutos para uma manhã inteira. Esta alteração foi bastante benéfica, pois para além de nos permitir lecionar várias áreas, permitiu também ter uma maior noção da realidade.

Este foi um período de estágio que decorreu de uma forma bastante agradável, tendo estabelecido uma excelente relação com a educadora e com as crianças que constituem esta turma.

1.2. 2.ª Secção

Período de estágio: de 7 de novembro a 16 de dezembro de 2011

Faixa etária: 5 anos

Bibe: Azul (figura 6)

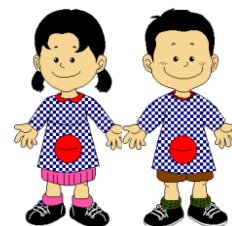


Figura 6 - *Bibe Azul*

1.2.1. Caracterização da turma

Através de informações fornecidas pela educadora cooperante constatei que a turma do Bibe Azul é constituída por 30 crianças, sendo 19 elementos do género feminino e 11 do género masculino. No que diz respeito à faixa etária, 28 crianças têm cinco anos e 2 já completaram os seis anos de idade.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.2.2. Caracterização do espaço

A sala das crianças que frequentam o Bibe Azul (figura 7) está dividida em duas filas de mesas. Estas encontram-se direccionadas para dois quadros de ardósias e para uma tela de projecção de imagens. Em relação aos quadros, do lado direito, encontra-se a Cartilha Maternal. As paredes da sala estão decoradas com elementos relacionados com os temas já abordados e também por dois placardes, nos quais são expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

Na sala também existe um móvel, onde são arrumados os dossiês com os trabalhos das crianças e com os respetivos materiais escolares.

A sala possui duas portas, uma que dá acesso para o salão do Jardim-Escola e outra para o espaço exterior.



Figura 7 – Sala do Bibe Azul (5 anos)

1.2.3. Horário

No quadro 3 apresento o horário das crianças deste Bibe.

Quadro 3 – Horário do Bibe Azul

<div>Dias</div> <div>Horas</div>	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h15m	Iniciação à Matemática Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita
Das 10h15m às 10h45m	Recreio + W.C.				
Das 10h45 às 11h50m	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita	Educação pelo Movimento	Iniciação à Matemática Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita
			Iniciação à Leitura e Escrita		
Das 12h às 13h	Almoço				
Das 13h às 14h	Recreio orientado e livre				
Das 14h às 15h	Escrita e letras	Inglês	Jogos Matemáticos Cidadania Área projeto	Escrita e letras	Educação pelo Movimento
Das 15h às 16h30m	Ditados Gráficos Desenho Série Dobragens Entrelaçamentos	Conhecimento do Mundo Dinamização do tema		Conhecimento do Mundo Dinamização do tema	Computadores
Das 16h30m às 17h	Lanche e saída				

1.2.4. Rotinas

As rotinas das crianças do Bibe Azul são semelhantes às rotinas praticadas pelas do Bibe Encarnado, com exceção do momento dedicado ao acolhimento, pelo que considero importante descrever somente esta rotina.

- **Acolhimento**

As crianças que constituem o Bibe Azul B não participam na roda das canções. Estas, às 9 h, dirigem-se para a sala para terminarem os trabalhos em atraso.

1.2.5. Relatos Diários

7 de novembro de 2011

Iniciei a manhã a auxiliar as crianças nas propostas de trabalho. Posteriormente, foi-me solicitado por uma Orientadora da Prática Pedagógica que lecionasse uma aula surpresa, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta aula realizou-se no Bibe Encarnado e teve como principal objetivo a leitura de uma história intitulada *Mas que barulheira*. Terminada a leitura da mesma, orientei as crianças no cântico de algumas músicas relacionadas com a história.

Realizou-se a reunião, onde foi dado o parecer das educadoras e das professoras da Equipa de Supervisão, acerca das aulas lecionadas neste dia e onde as estagiárias deram a sua opinião.

Inferências e fundamentação teórica

As aulas surpresa são momentos favoráveis à aprendizagem, pois permitem-nos evoluir enquanto estagiários, uma vez que nos dão uma melhor perceção dos nossos erros. Estas aulas são também caracterizadas pela ansia e nervosismos por parte das estagiárias, que muitas vezes condicionam o decorrer da mesma e o desempenho dos estagiários. De acordo com Jensen (2002, p.111) “não existe nenhuma separação entre a mente e as emoções; as emoções, o pensamento e a aprendizagem estão ligados”. Desta forma, pude constatar que o meu nervosismo foi uma constante no decorrer desta aula, não o tendo conseguido controlar o que, de certa forma, condicionou a aula.

8 de novembro de 2011

Os alunos do Bibe Azul iniciaram o seu dia com a aprendizagem de novas letras na Cartilha Maternal. Enquanto alguns alunos se deslocavam à Cartilha para lerem a lição, os outros, com o auxílio das estagiárias, realizavam propostas de trabalho no lugar. (figura 8)

Posteriormente ao intervalo, a educadora lecionou uma aula no Domínio da Matemática, na qual utilizou o material Calculadores Multibásicos e realizou com as crianças o Jogo das Torres.

Terminada esta aula as crianças realizaram uma proposta de trabalho, referente à área curricular anterior, na qual tinham de pintar os resultados iguais a uma dúzia.



Figura 8 – Cartilha Maternal

Inferências e fundamentação teórica

Todas as manhãs as crianças aprendem a leitura de uma letra nova através do método João de Deus. Este método segundo Deus (1876, citado por Ruivo, 2009, p.114) “fundamenta-se na língua viva. Apresenta um abecedário, por partes, que combina “elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem...”. Este método é aprendido através do suporte físico Cartilha Maternal, que está dividida em vinte cinco lições e possibilita que a aprendizagem das crianças seja feita de uma forma crescente (das letras mais fáceis para as mais difíceis).

A Cartilha Maternal encontra-se exposta em tamanho grande. Segundo Viana (2001, citada por Ruivo, 2009, p.119), “a utilização do livro grande, cuja leitura facilita o apontar com o dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direccionalidade da escrita e da leitura”.

A utilização deste método, tal como refere Raposo (1991, p.11), “fornece às crianças, pela estimulação de competências no domínio verbal, preparação para uma boa escolaridade.”

O mesmo autor afirma que

em associação com o âmbito linguístico, a iniciação à leitura a partir dos cinco anos e meio, vai constituir uma importante actividade, estimuladora do desenvolvimento cognitivo, e utilizando um método, contido na Cartilha

Maternal, o qual, (...) comportou pontos inovadores, entre os quais o desenho tipográfico das letras e a abolição da soletração. (pp.11-12).

11 de novembro de 2011

A educadora iniciou o dia com a dinamização da Cartilha Maternal com todos os elementos da turma. Recorrendo ao uso de imagens, escreveu o nome das mesmas no quadro (ave, baleia, polvo, viola e bola) e os alunos fizeram a leitura dessas palavras para, posteriormente, realizarem a correspondência correta entre a imagem e a palavra.

Terminada a dinamização as crianças realizaram uma visita de estudo ao Museu Calouste Gulbenkian. A turma foi dividida em dois grupos e acompanhada por duas guias. A guia do grupo em que fiquei inserida deu a conhecer aos alunos a exposição em questão, falou sobre o fundador do museu e as regras a cumprir e mostrou às crianças algumas obras de arte (uma tapeçaria, um banco, e um quadro).

Inferências e fundamentação teórica

É importante que as crianças contactem com diversas estratégias para alcançarem competências de leitura e de escrita. Neste dia, a educadora recorreu a uma estratégia diferente e, ao observar a atividade de leitura realizada pela educadora, pude constatar que as crianças aplicaram os conhecimentos aprendidos com o método João de Deus para lerem as palavras em questão. A utilização deste método tal como afirma Deus (1997, p.10) possibilita “a descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, uma atitude construtivista que lhes dá muita satisfação”. As diversas estratégias, para desenvolver as competências de leitura e de escrita das crianças, são mencionadas por Martins e Niza (1998, citados por Ruivo, 2009), que afirmam que o processo de leitura

não é de todo um processo simples. Se a leitura é um processo que envolve uma série de operações cognitivas, devemos, neste sentido possibilitar à criança situações diversificadas de aprendizagens para lhes desenvolvermos as potencialidades e ajudá-las, deste modo, a descobrirem a linguagem escrita. (p.92)

É essencial que as crianças sejam incentivadas a praticar o ato de leitura, pois tal como afirma Lomas (2003, p.159), “a ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na

nossa sociedade”. Deste modo, o ato de leitura e de escrita é extremamente importante para a formação de cidadãos sabedores.

14 de novembro de 2011

Neste dia as crianças começaram por realizar exercícios no Domínio da Matemática nos seus cadernos.

Quando terminaram, a educadora deu uma aula com o 3.º e 4.º Dons de Froebel. Realizou, juntamente com as crianças a construção da ponte baixa e, de seguida, fez duas situações problemáticas, em que trabalhou os conceitos matemáticos a dezena e a dúzia.

A seguir realizaram uma outra construção, desta vez a construção da mobília de sala e, de seguida, fizeram uma situação problemática, onde trabalharam a subtração.

Para finalizar a aula, com este material a educadora realizou ainda com as crianças a construção da mobília do quarto e fez mais uma situação problemática com o intuito de trabalhar a adição.

Quando regressaram do intervalo, enquanto a educadora dava lição de Cartilha a alguns alunos, a minha colega e eu auxiliámos algumas crianças com as letras “j”, “u” e “i”.

Inferências e fundamentação teórica

A utilização de materiais manipuláveis é essencial para ajudar as crianças na construção dos seus conhecimentos. O material utilizado pela educadora nesta manhã, tal como já referi, foram o 3.º e 4.º Dons de Froebel. Segundo Caldeira (2009a, p.285) a utilização destes materiais em simultâneo permite “maior diversidade nas atividades; diferentes construções, situações problemáticas mais complexas; maior equilíbrio e desenvolvimento da criatividade”. A mesma autora (2009a) afirma que

os Dons são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias. É durante a interação criança/criança ou criança/jardim-de-infância, que surge a verdadeira magia do aprender crescendo, levando a criança a compreender o mundo que a rodeia. (p.241)

O recurso aos Dons de Froebel é a metodologia que permite acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

15 de novembro de 2011

Este dia foi caracterizado por uma visita de estudo ao teatro Tivoli. Os alunos, assim que chegaram à escola, começaram-se a preparar para ir ver a peça “Ovos, Canela e Verdade – A Receita da Amizade”.

Auxiliei a educadora nas diversas tarefas no decorrer desta visita de estudo.

Quando regressámos à escola, as crianças foram almoçar.

Inferências e fundamentação teórica

As visitas de estudo permitem que a criança aprenda de uma forma divertida. Através destas as crianças adquirem conhecimentos fora do contexto escolar e permitem que estas saiam da rotina, sendo um aspeto positivo e motivador no desenvolvimento da aprendizagem. As visitas de estudo segundo Almeida (1998, p.19) “têm sido consideradas atividades relevantes, senão mesmo fundamentais, no processo de ensino aprendizagem”, e como atividades “promotoras do desenvolvimento integral do aluno”. (p.19)

A realização da visita de estudo contribui também para o processo duradouro da aprendizagem, uma vez que as vivências e os acontecimentos são vividos pelas próprias crianças. Tal como afirma Falk (1983, citado por Almeida, 1998, p.59) “as aprendizagens cognitivas em locais fora da escola são perenes, ou seja, são recordadas por um período longo sendo ainda lembradas do ponto de vista afetivo”.

As visitas de estudo, do meu ponto de vista e com base nas pesquisas efetuadas, são benéficas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

18 de novembro de 2011

Os alunos iniciaram a manhã com a realização de trabalhos em atraso no Domínio da Matemática.

De seguida, a educadora explorou o material matemático *Pattern Blocks*, constituído por diversas figuras geométricas (triângulos, trapézios, hexágonos, losangos e quadrados) de diferentes cores. Para explorar este material a educadora colocou algumas questões às crianças tais como: quantos triângulos são necessários para fazer um hexágono? Quantas peças faltam ao hexágono encarnado para ter o mesmo número de peças que o hexágono azul?

Orientando sempre o raciocínio das crianças na realização da atividade, a educadora propôs ainda que, com uma dezena de peças, os alunos realizassem uma

construção livre e, de seguida, dialogou com os mesmos acerca das construções realizadas.

Terminada a atividade, os alunos, em grupos de três elementos, leram na Cartilha Maternal as lições. Os restantes alunos realizaram no lugar propostas de trabalho respetivas às letras que aprenderam anteriormente.

Inferências e fundamentação teórica

A exploração do material matemático auxilia a construção do pensamento dos alunos. Segundo Turrioni (2004, citado por Caldeira 2009a, p.18) a utilização de materiais “facilita a observação e análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção dos seus conhecimentos”. Desta forma, torna-se essencial, tal como aconteceu nesta aula, que todos os alunos tenham acesso ao mesmo e o possam manipular.

Constatei que a exploração deste material permitiu que as crianças alcançassem as respostas de uma forma mais eficaz, tornando a aula mais dinâmica.

21 de novembro de 2011

O dia teve início com a realização de exercícios de Cartilha enquanto a educadora ia dando lição de Cartilha a alguns alunos.

A seguir ao intervalo, a educadora lecionou uma aula no Domínio da Matemática, utilizando o material Geoplano. Nesta aula, a educadora pediu aos alunos que fizessem várias figuras geométricas com os elásticos colocados no Geoplano e, de seguida, colocou algumas questões sobre essas figuras, tais como os seus tamanhos e as suas formas, entre muitas outras questões.

Inferências e fundamentação teórica

Diversos são os materiais matemáticos (estruturados ou não estruturados) utilizados para o auxílio na construção dos conhecimentos das crianças. Neste dia tive a oportunidade de observar o material Geoplano que Caldeira (2009a, p.409) considera “um recurso manipulativo para a análise e observação de figuras geométricas”. Com este material, a educadora trabalhou sobretudo as formas geométricas e, como afirmam Matos e Serrazina (1996, p.13), “os Geoplanos são um excelente meio para as crianças explorarem problemas geométricos”.

A utilização deste material permite, tal como Moreira e Oliveira (2004, pp.109-110) referem “desenvolver capacidades de visualização espacial, nomeadamente a coordenação visual-motora, a memória visual, a constância perceptual e percepção da posição no espaço”.

Também a utilização deste material traz vantagens, como Matos e Serrazina (1996, p.14) mencionam “a sua mobilidade, o que faz com que os alunos se habituem a ver figuras em diversas posições. Outras das vantagens específicas do geoplano é que, ao contrário da folha de papel é um aparelho dinâmico, permitindo desenhar e apagar facilmente”.

Nesta aula concluí, mais uma vez, que é de extrema importância o recurso a materiais para a construção dos conhecimentos dos alunos.

22 de novembro de 2012

Os alunos começaram a manhã a realizar exercícios de Cartilha. Quando finalizaram, a educadora pediu à colega que lecionasse uma aula na área de Domínio da Matemática com material de contagem, flores feitas em cartolina.

A colega começou por distribuir várias flores a todos os alunos e, a seguir realizou exercícios de contagem com estes. Posteriormente, colocou várias questões de situações problemáticas, incluindo uma história à volta de flores, uma vez que foi este o material que usou na aula.

A seguir à aula da colega, os alunos foram ao recreio.

Quando regressaram à sala, foi-me pedido que lecionasse uma aula de carácter surpresa de Dinamização da Cartilha. A educadora entregou-me algumas palavras para serem trabalhadas nesta aula. Trabalhei-as, pedindo a vários alunos que as lessem, sílaba a sílaba e posteriormente pedi-lhes que construíssem frases com essas palavras. Pedi ainda que me dissessem palavras que comessem pela letra inicial das palavras trabalhadas.

Para finalizar esta aula, pedi aos alunos palavras que rimassem com as palavras estudadas no decorrer da aula.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia devo destacar o uso das rimas para consolidar a minha aula. A rima segundo Barbeiro (2001, p.9) “constitui uma característica que pode servir de suporte ao trabalho de análise no domínio fonológico que a aprendizagem da leitura e da escrita de um sistema alfabético vai exigir”. O mesmo autor refere também que é

necessário que o educador execute um trabalho “com unidades fonológicas mais facilmente domináveis pelas crianças pequenas: é o caso das sílabas e das rimas”. (p.10)

As rimas revelam-se também importantes para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois tal como refere o autor supracitado “as lengalengas, as rimas infantis, se desde cedo ficarem ligadas à fruição e à criatividade, poderão constituir uma das bases sobre que o sujeito estabelecerá muitas relações para a descoberta e (re) criação da linguagem”. (p.11)

Segundo Franco (1999, p.149) as rimas são “ótimos meios de comunicação entre os mais novos, e destes com o adulto, desempenhado a simples manipulação de sons”, para além das vantagens que já foram referidas e do carácter lúdico que estas assumem.

25 de novembro de 2011

Uma das colegas de estágio lecionou a sua manhã programada. Iniciou com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que projetou as imagens da história *Eu sei tudo sobre o Natal* e, posteriormente, através de uma das frases presentes no livro (“A bola do Ivo”), procedeu à realização da leitura preparatória da mesma. Todos os alunos no lugar construíram, através de palavras móveis, a frase em questão.

Com base numa imagem presente no livro, a estagiária, no Domínio da Matemática, abordou o pictograma. Para o construírem, os alunos tiveram de observar com atenção a imagem e responder às questões colocadas pela estagiária.

A sua manhã foi concluída com a área de Conhecimento do Mundo, onde a estagiária dialogou com os alunos acerca das tradições de Natal e distribuiu uma proposta de trabalho para os alunos circundarem as imagens relativas à época em questão.

Inferências e fundamentação teórica

A estagiária recorreu a uma estratégia diferente para contar a história, não fez uso do livro e projetou as imagens, o que captou a atenção das crianças. É necessário que os educadores/professores criem estratégias lúdicas e apelativas para desenvolver e estimular a aprendizagem dos alunos.

Como referem Marujo, Neto e Perloiro (2004)

interessa sobretudo perceber que vale a pena investirmos na força de abordagens lúdicas, humorísticas e descontraídas, tanto quanto criativas. São instrumentos maravilhosos para motivar e aumentar o potencial (...). Cabe à inovação e bom senso de cada um desenvolver as suas próprias formas de ensinar prazenteiramente e a brincar. (p.89)

Os alunos mostraram-se sempre atentos e expectantes com o desenrolar da história, o que, mais uma vez, confirma a teoria de que o recurso a diferentes estratégias é um bom aliado de um educador/professor.

28 de novembro de 2011

Dia da manhã de aulas de uma das colegas.

Começou com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que contou uma história sobre o Natal intitulada “A mais bela árvore de Natal”.

A seguir, chamou vários alunos para lerem várias palavras, no quadro. O quadro continha ainda imagens e a ideia era fazer a correspondência da palavra à respetiva imagem.

De seguida, os alunos realizaram uma proposta de trabalho que continha várias palavras e em que tinham que circundar, de cor diferente, as letras “t” e “f” dessas palavras. Estas continham, por baixo, as respetivas imagens e, no final desta aula, foi-lhes pedido que as pintassem.

A seguir, a colega lecionou a área de Domínio da Matemática, em que distribuiu a cada aluno um envelope com bombons. Com estes bombons, a colega realizou várias operações de adição e subtração com os alunos.

Quando os alunos regressaram do intervalo, a colega lecionou a área de Conhecimento do Mundo, em que abordou o tema “O Natal em vários países do mundo”. Começou por projetar várias imagens de Natal de vários países e, a partir daí, dialogou com eles acerca dos costumes e tradições de Natal dos países em questão.

Para finalizar a aula distribuiu uma imagem de um Pai-Natal para os alunos o colorirem e preencherem as suas barbas com algodão.

Inferências e fundamentação teórica

Na minha opinião, e após os comentários da educadora cooperante, constatei que a aula da colega foi demasiado expositiva, pois não apelou à participação das

crianças e a aula baseou-se sobretudo num monólogo. Segundo Estanqueiro (2010, p.41) “alguns professores, embora reconheçam as vantagens da participação oral dos alunos, recorrem essencialmente ao método expositivo. As principais razões resumem-se a três: medo da indisciplina, valorização excessiva do programa e dificuldades na avaliação”.

A comunicação entre o educador e o aluno é bastante importante; seguindo esta linha de pensamento Estanqueiro (2010, p.39) afirma que “o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos”.

Considere também que, nesta aula, a postura da colega não foi a mais correta pois, das poucas vezes que tentou dialogar com os alunos, fê-lo de forma individual, abstraindo-se dos restantes elementos da turma. A estagiária foi ao encontro do que o autor já mencionado refere “o prazer de ensinar revela-se em certos sinais de comunicação: postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contacto visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor”. (p.32)

Tendo em conta todas estas atitudes, os alunos mostraram-se desmotivados e acabaram por dispersar.

29 de novembro de 2011

Os alunos começaram o dia a realizar exercícios de leitura e escrita com o auxílio da colega e meu.

A seguir todas as turmas do Pré-Escolar se juntaram no salão para assistir a um espetáculo de Artes Circenses.

Depois deste espetáculo, as duas turmas do Bibe Azul dirigiram-se para o ginásio, com o objetivo de ensaiar a sua peça para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

Para além da aprendizagem de novas letras com o método João de Deus, as crianças realizam todas as manhãs exercícios de escrita e de leitura. No auxílio que prestei às crianças na realização dos mesmos, constatei que as suas propostas de trabalho eram diferentes e a grafia bastante díspar, o que evidencia que cada criança possui o seu próprio ritmo de aprendizagem. Tal como afirma Mata (2006, p.18), “embora o processo de aprendizagem das crianças sobre a escrita possa ser descrito através de determinadas etapas, as crianças podem passar por estas etapas de modos diferentes e em idades diferentes”.

É muito importante que o educador respeite este próprio ritmo, pois nem todas as crianças desenvolvem as mesmas aprendizagens ao mesmo tempo e o educador deve ir ao encontro das dúvidas dos alunos.

2 de dezembro de 2011

Neste dia, visto ser dia de *roulement*, as duas turmas juntaram-se na mesma sala, neste caso na sala onde me encontrava.

A educadora distribuiu uma proposta de trabalho com uma imagem de um presépio para os alunos o colorirem e posteriormente decorarem a parte da neve da imagem com lápis de cera branco derretido. Com uma vela acesa e, colocando a ponta do lápis na chama da vela para assim derreter, concretizaram a atividade. Esta atividade exigiu o auxílio da colega.

Depois do intervalo os alunos tiveram a aula de Música, onde ensaiaram várias músicas para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

A música é uma componente essencial, que ajuda a desenvolver diversas capacidades nas crianças, pois tal como afirma Borràs (2001)

a aprendizagem da música ajuda e favorece o desenvolvimento de diversas capacidades: capacidade de escutar; favorecer o desenvolvimento da memória e a sensibilidade; potenciar a capacidade de análise, comparação e de relação; favorecer a capacidade e imaginativa (...) desenvolver a capacidade de expressão e comunicação. (p.530)

Para além das capacidades que desenvolve, através da música, seja pela sua audição, canto ou toque de instrumentos, as crianças libertam-se, exteriorizam os seus sentimentos e divertem-se. Cordeiro (2008, p.318) afirma que “ (...) habituar as crianças a viver com a música – ela será um dos maiores factores protectores, um guarda-chuva para as grandes tempestades da contrariedade e da frustração, um agente libertador para os momentos de alegria e satisfação.”

Torna-se então fundamental que sejam desenvolvidas, no espaço escolar, atividades relacionadas com a música.

5 de dezembro de 2011

Dia em que dei a minha manhã de aulas programadas.

Comecei pela área de Conhecimento do Mundo, onde abordei o tema do Natal.

Inicialmente apresentei um *PowerPoint* sobre o tema, tendo dialogado com os alunos acerca do mesmo. De seguida apresentei uma casa feita em k-line, com a intenção dos alunos colocarem dentro desta várias imagens relacionadas com o tema, à medida que ia colocando no quadro várias adivinhas sobre estas imagens. (figura 9)

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, lecionei uma aula de dinamização da Cartilha, em que solicitei a vários alunos que lessem algumas palavras e, ao mesmo tempo, que fizessem a correspondência dessas palavras às respetivas imagens.

A seguir, os alunos realizaram uma proposta de trabalho em que tinham que ligar várias palavras à imagem correspondente.

Quando regressaram do intervalo, lecionei uma aula no Domínio da Matemática. Nesta aula coloquei um pictograma no quadro com a intenção de algumas crianças irem ao quadro para o preencher.

Visto o tema central desta aula ser o Natal, a ideia deste pictograma era os alunos completarem-no com presentes feitos em cartão, o número de presentes distribuídos durante cada dia da semana. Os alunos tinham também, individualmente nos seus lugares, um pictograma idêntico ao exposto no quadro, bem como os presentes, mas em tamanho mais reduzido, para que o pudessem preencher.

Para finalizar a manhã, realizei ainda um jogo com os alunos, o jogo da memória.



Figura 9 – Casa utilizada na área de Conhecimento do Mundo

Inferências e fundamentação teórica

Na aula do Domínio da Matemática apresentei aos alunos um pictograma de grandes dimensões, para que estes pudessem acompanhar a sua realização. Com o recurso ao pictograma fui ao encontro do que diz Caldeira (2009a p.273) quando

afirma que “as crianças precisam constatar que muitos tipos de dados podem apresentar-se sob diferentes formas e que existem muitas maneiras de os coligir, organizar e exhibir, assim como de pensar sobre eles”.

Constatei, no decorrer da aula, que as crianças tiveram facilidade na contagem dos elementos que constituíam o pictograma. Tal com afirmam Castro e Rodrigues (2008, p.72) o pictograma “permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente”. Ruas e Grosso (2000, p.29) acrescentam ainda que “as representações gráficas têm nítidas vantagens em relação às tabelas de frequências, não só em termos de facilidade de leitura, mas também quando se pretende obter uma informação geral da distribuição em causa”.

Desta forma, o pictograma revelou-se uma estratégia diferente de abordar os conteúdos matemáticos.

6 de dezembro de 2011

Os alunos começaram este dia a realizar exercícios de leitura e escrita enquanto a educadora dava a lição de Cartilha a alguns alunos.

Depois do intervalo, lecionou uma aula de Matemática com o material Cuisenaire, onde recordou o tamanho, cor e valor das diversas peças, pedindo aos seus alunos para colocarem as peças em escada, por ordem crescente e apenas as peças que representassem números ímpares. A seguir pediu que colocassem as peças em escada, mas desta vez por ordem decrescente e só as peças que representassem números pares.

Aquando deste exercício a educadora introduziu um novo conceito, os sinais de maior ($>$) e menor ($<$). Através do quadro, utilizou as tiras de cartolina e, exemplificando com algumas, de diferentes tamanhos, colocou no meio o devido sinal, dependendo do exemplo.

Inferências e fundamentação teórica

Na realização do primeiro exercício descrito constatei que algumas crianças tiveram dificuldade, o que fez com que a educadora recordasse o valor de cada peça do Cuisenaire pois, apesar de ser uma abordagem inicial, é necessário fazê-lo para que a criança tenha mais facilidade na realização dos exercícios propostos. Tal como afirma Alsina (2004, citada por Caldeira, 2009a, p.128) “as crianças devem memorizar o valor de cada barra, já que é importante que se habituem a nomear as barras não pela cor, mas sim pelo valor”.

Este exercício vai ao encontro do que refere Caldeira (2009a, p.109) ao afirmar que “as crianças podem ordenar e atender a aspectos com a propriedade cor, tamanho. Podem assim fazer a correspondência cor/número, gradualmente”.

Este material permite desenvolver nas crianças diversas capacidades, entre as quais Caldeira (2009a, p.126) refere que “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuisenaire possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e experimentação”.

12 de dezembro de 2011

Neste dia os alunos começaram a manhã a realizar propostas de trabalho de dinamização da Cartilha, em que tinham que fazer a correspondência entre imagens e letras, pintar letras que tivessem dois valores e pintar as letras que os alunos aprenderam até ao momento. Enquanto isto, alguns alunos estavam a ter lição de Cartilha com a sua educadora.

Depois do intervalo, os alunos, juntamente com a outra turma do Bibe Azul, foram para o ginásio ensaiar a peça que iriam apresentar na festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

A lição de Cartilha Maternal é apresentada às crianças em grupos de três elementos. Esta lição tal como afirma Ruivo (2009) é:

curta e diária que a criança vivencia em pequenos grupos e num espaço de tempo reduzido mas o suficiente para a aprendizagem da regra, da letra, do som que lhes permite ir crescendo em conhecimento, que associado a outros anteriores a fazem consolidar a aprendizagem da lição. (p.119)

No decorrer da lição de Cartilha são explicadas às crianças regras de modo a que estas entendam a fonia de cada letra e a saibam aplicar e ler consoante as situações. Desta forma, tal como afirma Deus (1997, p.92) “todas as dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno facilitando uma leitura bem compreendida que favoreça também a ortografia”.

Após a revisão da letra aprendida anteriormente e da aprendizagem da nova letra, as crianças constroem uma frase, na qual aplicam a palavra que foi lida. Esta frase permite que a criança entenda a palavra que foi lida e não se limite simplesmente a lê-la sem qualquer tipo de significado. Tal como afirma Deus (1997,

p.93), “o exercício de ler é dinâmico, interativo e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança”.

As propostas de trabalho que os alunos realizam após a aprendizagem da letra é um contributo favorável para o melhoramento da leitura e da escrita.

13 de dezembro de 2011

O dia teve início com a realização de uma proposta de trabalho de Matemática.

Passado algum tempo, foi-me pedido uma aula surpresa, usando plasticina. Nesta aula comecei por abordar as figuras geométricas, pedindo que construíssem uma figura com quatro lados iguais (quadrado), outra com os lados paralelos dois a dois (retângulo) e, finalmente, uma figura com três lados (triângulo). De seguida pedi que construíssem dois quadrados, um pequeno e um grande, que os pusessem um ao lado do outro e solicitei que continuassem a sequência. Ainda nesta aula realizei exercícios de contagem.

Quando a finalizei, os alunos retomaram a proposta de trabalho que estavam a realizar antes da minha aula.

Depois do intervalo os alunos dirigiram-se para o ginásio afim de ensaiarem para a festa de Natal.

Inferências e fundamentação teórica

Um dos aspetos positivos referidos pela educadora foi o diálogo estabelecido entre mim e os alunos. O diálogo é mencionado por Estanqueiro (2010, p.40) como “uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral, necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar”.

Este diálogo foi importante porque, através do mesmo, orientei o raciocínio dos alunos e foi também uma forma de me conseguir “aproximar” das crianças. Os professores, tal como afirma Sampaio (1996, citado por Curto, 1998, p.26) “necessitam de criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afectiva”.

No decorrer do diálogo fui questionando os alunos acerca das suas construções e das características das figuras, tendo sempre valorizado o que os alunos já sabiam e auxiliando sempre que estes erravam. As perguntas, segundo Estanqueiro (2010, p.46) “servem para ajudar o aluno a tomar consciência do seu saber e da sua ignorância. O aluno tem de ser confrontado com o que não sabe. Mas é importante detectar e valorizar o que ele já sabe”.

O diálogo foi, desta forma um aspeto essencial para o bom funcionamento da aula.

16 de dezembro de 2011

Os alunos começaram por realizar alguns trabalhos sobre o Natal.

A seguir foi pedido a uma das colegas que lecionasse uma aula de Dinamização da Cartilha. Através de algumas palavras escolhidas pela educadora, a colega procedeu à leitura das mesmas com as crianças, aplicando as regras da Cartilha.

Quando finalizou a aula, uma outra colega lecionou uma aula, no Domínio da Matemática. Com o auxílio de vários animais da quinta, feitos em cartolina, facultados pela educadora, a colega, através de uma história, realizou situações problemáticas.

Quando a aula terminou os alunos dirigiram-se para o ginásio para assistir a um teatro realizado pelos vários estagiários.

Inferências e fundamentação teórica

A Matemática deve, tal como afirma Serrazina (2009, citada por Caldeira, 2009b, p.140) “ser ensinada desde o pré-escolar e de forma motivante para as crianças, para combater o insucesso. Deve-se desenvolver o cálculo mental desde o pré-escolar de uma forma que os alunos se interessem”. As situações problemáticas ditadas pela minha colega de estágio foram ao encontro do que refere Serrazina (2009) pois, revelaram-se bastante apelativas e as suas respostas foram sobretudo obtidas através do recurso ao cálculo mental. O cálculo mental é referido por Fernandes (2005) como

a capacidade de efectuar operações sem suporte, sem material de escrita, nem meios electrónicos apresentando-se apenas o resultado final e ao mesmo tempo o sentido do número. Desta forma a criança pode conjecturar o conceito de número com a noção de número como representação simbólica dos elementos de um conjunto (p.16).

Apesar de a grande maioria do grupo conseguir responder recorrendo ao cálculo mental, houve crianças que não o conseguiram. A estagiária utilizou imagens para as crianças efetuarem os cálculos no concreto. Desta forma, tal como afirmam Castro e Rodrigues (2008, p.13) “as crianças começam por necessitar de concretizar as situações numéricas para modelar os resultados das suas adições e subtrações,

mas com o passar do tempo, aprendem a fazer representações dos problemas ou são mesmo capazes de os realizar mentalmente, sem necessidade de objetos físicos”.

Ao explorar o cálculo mental, a estagiária contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento do raciocínio das crianças.

Como forma de conclusão, devo referir que este período de estágio ficou sobretudo marcado pelas atividades relacionadas com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois é nesta faixa etária que as crianças, através do Método João de Deus, aprendem a ler e a escrever. Todas estas atividades foram também bastante importantes para mim enquanto estagiária, pois consolidei conhecimentos relacionados com este Método.

1.3. 3.ª Secção

Período de estágio: de 2 de janeiro a 10 de fevereiro de 2012

Faixa etária: 3 anos

Bibe: Amarelo (figura 10)

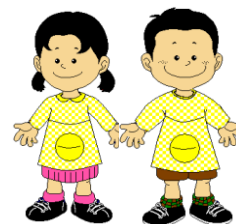


Figura 10 - *Bibe Amarelo*

1.3.1. Caracterização da turma

Segundo as informações fornecidas pela educadora cooperante, a turma que constitui o Bibe Amarelo é composta por 28 crianças, sendo que 15 pertencem ao género feminino e 13 ao género masculino.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.3.2. Caracterização do espaço

A sala destinada às crianças que frequentam o Bibe Amarelo é dividida pelas duas turmas. Esta divisão é feita com o auxílio de um móvel, no qual são colocados os materiais escolares dos alunos que frequentam este Bibe. O espaço ocupado encontra-se dividido em duas áreas: uma área composta por cinco mesas de formato

retangular, onde os alunos realizam os seus trabalhos e uma outra área, na qual as crianças se sentam no chão para ouvirem histórias ou realizarem atividades. (figura 11)

Numa das paredes da sala encontra-se o quadro das presenças, de aniversário e um *placard*, em que são expostos os trabalhos realizados pelos alunos.

Este espaço tem duas portas, uma que dá acesso ao salão e outra ao espaço exterior.



Figura 11 – Sala do Bibe Amarelo

1.3.3. Horário

No quadro 4 apresento o horário desta turma.

Quadro 4 – Horário do Bibe Amarelo

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 9h30m	Partilha de saberes	Acolhimento/Canções de roda		Música	Acolhimento/Canções de roda
Das 9h30m às 10h	Área de Projeto: estimulação à leitura				
Das 10h às 10h30m	Partilha de saberes	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Educação do Movimento
Das 10h30m às 11h	Educação do Movimento	Proposta de trabalho	Proposta de trabalho	Proposta de trabalho	Iniciação à Matemática
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Higiene/Preparação para o Almoço				
Das 12h às 12h30m	Almoço				
Das 12h30m às 14h30m	Recreio (orientado e livre) Hora da sesta				
Das 14h30m às 15h	Higiene/Preparação da sala				
Das 15h às 16h	Atividades de arte plástica; desenvolvimento da motricidade fina; jogos orientados; estimulação à leitura; aulas de descoberta.				
Das 16h às 16h20	Higiene				
Das 16h20 às 17h	Lanche/saída				

1.3.4. Rotinas

As rotinas, realizadas pelas crianças que constituem o Bibe em questão, são semelhantes às realizadas pelas crianças que frequentam os outros Bibes, à exceção da sesta, pelo que considero pertinente não repetir as rotinas já descritas anteriormente.

- **Sesta**

Após o término da refeição, as crianças do Bibe Amarelo fazem a sesta. Este momento tem lugar na sala, onde estão colocados os catres das crianças. Sendo esta uma rotina bastante importante nas crianças em idade pré-escolar, deve ser proporcionado, segundo Cordeiro (2008, p.373), “um ambiente calmo, e estimulada a autonomia (as crianças devem tirar elas próprias os sapatos, deitar-se e tapar-se sozinhas, mesmo que as educadoras deem o toque final) ”.

Algumas das crianças necessitam de objetos de transição para realizar a sesta. Estes objetos, tal como refere Cordeiro (2008, p.373) “são importantes neste momento de adormecer, em que acontece, com mais ênfase, a lembrança dos pais e da casa. O que é bom, para ajudar a criar um elo entre os dois universos, mas de modo tranquilo e securizante”.

Uma grande parte das crianças gosta muito deste momento. O ambiente é muito acolhedor e elas podem usar a chucha ou ter por perto os seus bonecos mais queridos.

1.3.5. Relatos Diários

2 de janeiro de 2012

Visto ser ainda um período dedicado às férias letivas, não estavam presentes no espaço escolar todos os professores nem todos os alunos que constituem as turmas. Dada esta situação, foi-nos proposto a nós, estagiárias, que realizássemos diversas atividades com os alunos. Dividimos as crianças em dois grupos distintos: um grupo, em que num papel de cenário realizaram livremente desenhos e pinturas e, outro grupo, em que as crianças realizaram diversos jogos tradicionais.

Inferências e fundamentação teórica

As atividades relacionadas com a área de Expressão Plástica permitem que a criança desenvolva a motricidade fina, mas também que liberte os seus medos, sentimentos, ou seja, permitem que a criança se exprima de uma outra forma que não a fala. Desta forma, é importante que o educador dê importância aos desenhos das crianças, pois podem revelar situações emocionais e psicológicas. A prática de desenhos ou pinturas livres é mencionada por Santos (1989) ao referir que

da expressão livre ou espontânea da criança em que a personalidade pouco a pouco se revela através de diversos meios expressivos, corporais e instrumentais, até ao domínio da expressão “artística”, no limiar da necessidade de comunicação com outrem, início do diálogo onde a arte já aflora, criatividade. (p.45)

Os desenhos e as pinturas livres são, portanto, um contributo para o congénito desenvolvimento das crianças, pois tal como afirma Cardoso e Valsassina (1988):

a expressão plástica infantil é essencialmente uma linguagem que, praticada nas devidas condições, ajudará a criança no seu natural desenvolvimento, a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais. (...) Quando vemos pintar uma criança assistimos ao diálogo entre o EU e o quadro que constrói. (p.69)

A criança, segundo Hohmann, Banet e Weikart (1997, p.235) utiliza o desenho “como uma forma de representar as coisas que viu e fez, passam para o papel aquilo que fizeram sobre uma pessoa, um local, um objeto ou uma situação”.

Em suma, os desenhos são para a criança uma forma de comunicação, de expressarem o que sentem, o que veem, o que vivem e descrever situações.

3 de janeiro de 2012

Neste dia contactei, pela primeira vez, com a turma do Bibe Amarelo. A educadora cooperante procedeu às apresentações e, de seguida, estabeleceu um diálogo, no qual explicou às estagiárias as rotinas das crianças que frequentam este nível de escolaridade.

Com os alunos sentados em forma de “U” no chão, a educadora abordou o material matemático 1.º Dom de Froebel (figura 12). Começou por interrogar as crianças acerca das características da caixa do material e, de seguida, explorou a orientação espacial das crianças (solicitou que alguns alunos retirassem uma bola e,

posteriormente, a colocassem ao lado, à frente de um colega, etc., consoante as suas ordens), explorou o cálculo concreto realizando operações de somar e subtrair, utilizando as bolas constituintes deste material.

Após a atividade de Matemática, as crianças realizaram um trabalho de picotagem, em que tiveram de picotar uma estrela que representava a estrela guia dos três Reis Magos.



Figura 12 – 1.º Dom de Froebel

Inferências e fundamentação teórica

No decorrer da atividade de Matemática, constatei que a estratégia utilizada pela educadora, de sentar as crianças em forma de “U”, foi bastante vantajosa, uma vez que permitiu que todos os alunos visualizassem o material utilizado pela educadora e permitiu que esta estabelecesse o diálogo com as crianças de uma forma mais eficaz. Tal como afirma Cury (2006, p.125), “sentar em forma de “U”, ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto”.

Esta estratégia, assim como tantas outras, visualizadas durante o período de estágio, contribuiu para o meu crescimento profissional.

6 de janeiro de 2012

Sendo este um dia em que a Educação Física está presente na rotina das crianças, as minhas colegas e eu auxiliámos os alunos na preparação para a mesma.

Posteriormente a esta aula foi solicitado, pela educadora da turma em questão, que as estagiárias realizassem um jogo com as crianças. O jogo teve como principal objetivo o desenvolvimento da memória, uma vez que um aluno saía da roda e o outro aluno que tinha os olhos tapados tinha de adivinhar qual o colega que não constava na roda.

Inferências e fundamentação teórica

Os jogos e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens e habilidades das crianças, contribuindo também para o desenvolvimento da sua personalidade. Através do jogo, tal como afirma Jesus (2002, p.61), a criança “descobre o mundo que a rodeia, se integra na sociedade e com ela se relaciona e, principalmente, realiza as suas experiências. A criança aprende jogando e dessa forma o jogo vai influenciar decididamente a sua personalidade”.

O jogo pode ser entendido segundo Neto (2003, p. 226), “como assimilação da realidade, como comunicação social, como solução de conflitos, como sensação de fluidez e como acção intrínseca motivada.”

É também através do jogo que a criança desenvolve diversas componentes, para além das já referidas, tais como a descoberta do mundo que a rodeia e a interação social. Caldeira (2009a, p.49) considera que “o jogo constitui uma ferramenta pedagógica, promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social”.

O jogo, por todas as suas características, revela-se desta forma uma componente que não pode ser descuidada da rotina das crianças.

9 de janeiro de 2012

Com os alunos sentados em forma de “U” no chão, a educadora contou uma história às crianças. Ainda com eles sentados no chão, a educadora explorou o material matemático Blocos Lógicos. Com este material abordou os atributos das peças e a teoria de conjuntos: com o auxílio de dois arcos questionou os alunos acerca do número de elementos de cada conjunto. Após o término da atividade de Matemática, os alunos dirigiram-se às mesas e, sentados nos seus lugares, pintaram uma imagem representativa do Planeta Terra, na qual apenas tinham de pintar os oceanos com a cor azul.

Inferências e fundamentação teórica

O material matemático Blocos Lógicos facilita o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático das crianças e a capacidade de distinção, uma vez que é constituído por peças com diferentes atributos.

É necessário, tal como afirma Caldeira (2009a, p.364) que “os objetos que ela observa e manipula se distingam uns dos outros por critérios facilmente detectáveis e não, que entre uns e outros, haja possibilidade de confusão ou distinção imprecisa.”

A educadora fez uma revisão acerca dos atributos das peças que constituem este material para se certificar que os alunos possuíam os conhecimentos necessários para abordar o conteúdo referido no relato diário. Tal como Caldeira (2009a) afirma:

para que um conjunto seja formado é necessário que seja estabelecido o critério. Os elementos do conjunto são analisados quanto aos seus atributos, isto é, tendo em atenção as suas características. Muitas relações lógicas são estabelecidas pelas próprias crianças quando lidam com critérios e atributos. As noções de critério envolvem a coordenação de relações lógicas entre atributos, na medida em que estas podem ser combinadas. (p.364).

Os alunos, após a revisão feita pela educadora, tiveram uma maior facilidade na formação dos conjuntos, pois conheciam os diversos atributos das peças.

10 de janeiro de 2012

O dia das crianças que frequentam o Bibe Amarelo iniciou-se com a audição de uma história contada pela educadora. De seguida, realizou uma atividade no Domínio da Matemática, em que utilizou material não estruturado (placas e flores coloridas). Os exercícios efetuados com este material consistiram sobretudo na exploração dos conceitos matemáticos: operação de somar e subtrair, lateralidade e associação pois, às ordens da educadora, os alunos tinham de associar um determinado número de flores a uma cor e, posteriormente, realizar operações, nas quais orientou o raciocínio das crianças (tens três flores, se te der mais duas flores com quantas flores ficas?).

Os alunos, sentados nos respetivos lugares, picotaram a imagem do Planeta Terra.

Inferências e fundamentação teórica

Ao realizarem a atividade de picotagem solicitada pela educadora, os alunos estão a desenvolver a motricidade fina. É necessário que sejam promovidas atividades que estimulem o desenvolvimento desta motricidade, pois esta permite que os alunos possuam mais facilidade na manipulação dos objetos. Seguindo esta linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.58) mencionam que “tendo em conta o desenvolvimento motor da criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, para que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo”.

As atividades que implicam a utilização da motricidade fina envolvem, tal como mencionam Papalia, Olds e Feldman (2004, p.287) “a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. Os ganhos nestas competências permitem à criança assumir maior responsabilidade pela sua própria pessoa”.

Assim, o professor deve, segundo Condemarín e Chadwick (1987, p.55) “realizar exercícios que tenham por finalidade o desenvolvimento da motricidade fina a nível dos movimentos do pulso, mão e dedos”.

13 de janeiro de 2012

A turma do Bibe Amarelo foi dividida em dois grupos. Um dos grupos deslocou-se para a aula de Cerâmica e o outro permaneceu na sala. Acompanhei os alunos na aula de Cerâmica, onde exploraram o material barro de forma livre, tendo realizado construções à sua escolha. Quando chegaram à sala, a educadora trabalhou os tamanhos e as cores das peças que constituem o material Cuisenaire, tendo colocado questões acerca destes atributos.

Foi-nos sugerido pela educadora que fôssemos assistir à aula final, que estava a decorrer no Bibe Azul. Quando entrámos na sala, a estagiária estava a lecionar uma aula de Cartilha com três crianças, enquanto os restantes alunos permaneciam no lugar a picotar uma imagem representativa da letra “P”. De seguida, encaminhou os alunos para o espaço exterior e explicou as regras do jogo que estes realizaram.

Inferências e fundamentação teórica

Na aula de Cerâmica que presenciei, os alunos manipularam livremente o barro. Sousa (2003, p.188) menciona que este material “é muito importante nesta idade, pois permite à criança o manuseamento de material tridimensional, usando a motricidade dos dedos. Manusear um pedaço de barro sem nenhum propósito aparente, é um processo paralelo à garatuja do desenho”.

Ao manipularem o barro de forma livre, sem limites impostos pelo professor, as crianças puderam expor as suas ideias e desenvolver a sua criatividade, realizando construções de forma autónoma. De acordo com Santos (1999, p.135) “as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade”.

Constatei que, ao realizarem esta atividade, as crianças demonstram alegria e entusiasmo na manipulação e na elaboração de construções com o barro.

16 de janeiro de 2012

Neste dia assisti à aula programada de uma colega, avaliada por uma professora da Equipa de Supervisão Pedagógica, que decorreu no Bibe Amarelo. A aula iniciou-se com uma atividade de estimulação à leitura, na qual a estagiária fez a leitura do livro *O Banho da Camila*. De seguida, realizou com os alunos o jogo do Rei Manda.

No Domínio da Matemática, realizou diversas situações problemáticas utilizando produtos de higiene (frascos de gel de banho e de *shampoo*). De seguida, na área de Conhecimento do Mundo, explorou o tema a Higiene e, com uma banheira com água e com o boneco solicitou que os alunos simulassem a forma de tomar banho.

Após o término da aula, realizou-se a reunião com as estagiárias, as educadoras e as Orientadoras, onde foram mencionados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar das aulas lecionadas.

Inferências e fundamentação teórica

A prática pedagógica supervisionada é fundamental para a preparação e evolução dos estagiários como futuros docentes. Esta, tal como afirma Severino (2007, pp.40-41) tem como finalidade integrar “os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. É importante que o orientador da prática pedagógica seja uma pessoa que apoia, auxilia e encaminha o estagiário à sua evolução enquanto futuro educador/professor. Desta forma, tal como afirma o autor supracitado, o orientador deve estabelecer com os estagiários “uma relação de interajuda, colaboração, flexibilidade, autenticidade e cordialidade espontânea”, (p.48) de modo a melhorar o processo de aprendizagem do estagiário.

A prática pedagógica surge assim como uma componente em que, tal como afirmam Alarcão e Tavares (2003, p.197) “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

A visualização desta aula, no âmbito da prática pedagógica, foi importante para o meu evoluir profissional.

17 de janeiro de 2012

Os alunos realizaram uma atividade, na qual tiveram de pensar o seu próprio pé numa folha de papel de cenário, de modo a que todos os pés das crianças que frequentam este Bibe construíssem o tronco de uma árvore. Terminada esta atividade, e com os alunos sentados em semicírculo, a educadora abordou, na área de Conhecimento do Mundo, o tema As rotinas diárias. Contou uma história aos alunos na qual tiveram de identificar as rotinas das crianças presentes na história.

Inferências e fundamentação teórica

Durante a atividade de expressão plástica foi notório o entusiasmo e alegria das crianças ao participarem na mesma. Este tipo de atividades, para além do carácter lúdico que assumem, são também essenciais para o desenvolvimento da criança. Tal como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.61) as atividades de expressão plástica “tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado”.

Estas atividades, inseridas no âmbito da expressão plástica, segundo Vasconcelos (2008), caracterizam-se

pela sua enorme variedade, pelo seu carácter experimental e pela sua possível associação a todas as outras formas de expressão, assumem um carácter transversal a toda a aprendizagem e potenciam o desenvolvimento das diversas competências previstas para o ensino pré-escolar, o que as transforma em elementos fundamentais no desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da destreza manual nas crianças. (p. 67)

Foi muito bom ter assistido e participado nesta atividade.

23 de janeiro de 2012

Neste dia as crianças do Bibe Amarelo estiveram sob a minha orientação. Iniciei a manhã com a área de Conhecimento do Mundo, na qual abordei o tema os Dias da Semana. Para a exploração do mesmo, contei uma história aos alunos, na qual abordei a rotina de uma criança e, em simultâneo, os mesmos tinham que associar imagens respetivas à rotina da criança aos dias da semana.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita realizei a leitura do livro *A estrela de Laura* e, posteriormente, dialoguei com os alunos.

Com os alunos sentados nos seus lugares, dei início ao Domínio da Matemática, com o material Blocos Lógicos, explorei numa primeira fase os atributos das peças que constituem este material e, posteriormente, solicitei-lhes que realizassem sequências, tendo em conta esses mesmos atributos.

Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã de aula destaco o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual contei uma história aos alunos e solicitei a participação dos mesmos. O conto de histórias e o contacto com os livros permite estimular nas crianças o gosto pela leitura. Seguindo esta linha de pensamento Gomes (2000, p.35) diz que contar histórias é “uma das actividades capazes de, pela sua prática continuada, proporcionar o desenvolvimento do prazer de ler, resultante (...) da simples satisfação do gosto pelas histórias”.

No decorrer desta atividade, para além de solicitar a participação dos alunos, com gestos, recorri também a inflexões de voz. Tal como afirma Cury (2006)

para contar histórias é necessário exercitar uma voz flutuante, teatralizada, que muda de tom durante a exposição. É necessário produzir gestos e reacções capazes de expressar o que as informações lógicas não conseguem. Muitos pais e professores são dotados de grande cultura académica, mas são inflexíveis, rígidos e formais (p. 133).

Também Teberosky e Colomer (2003, p.127) afirmam que é bastante importante que as crianças vivam as histórias e “entrem no mundo do texto”.

Considero que esta foi uma atividade em que os alunos mostraram empenho e vontade de participar nas situações propostas.

24 de janeiro de 2012

A educadora da turma solicitou-me que lecionasse uma aula surpresa utilizando o material matemático Blocos Lógicos como recurso. Sentei os alunos nos seus lugares e questionei-os acerca dos atributos das peças. Posteriormente, procedi à elaboração de sequências e de situações problemáticas.

Os alunos realizaram uma proposta de trabalho em que tinham de traçar os raios de sol presente na imagem e pintarem-no.

Inferências e fundamentação teórica

No Domínio da Matemática solicitei que os alunos realizassem sequências com o material matemático Blocos Lógicos, o que desenvolveu neles a capacidade de seriação. As crianças contactam com frequência com este material, o que permite que as mesmas tenham mais facilidades na distinção das peças que constituem o mesmo. Desta forma, fui ao encontro do que referem Moreira e Oliveira (2004, p.68) ao afirmarem que “para se desenvolver capacidades de seriação as crianças devem começar por trabalhar com atributos que lhes sejam familiares e saber distinguir as suas variações”.

Ao realizar as sequências fui colocando questões aos alunos de modo a que estes realizassem cálculos de subtração e adição para responderem às questões colocadas e, desta forma, estimulem a capacidade de raciocínio das crianças. Tal como afirmam Castro e Rodrigues (2008, p.30), “à medida que o seu universo numérico aumenta e as suas competências de contagem se desenvolvem, as crianças vão-se tornando progressivamente mais competentes, realizando cálculos mais complexos, utilizando estratégias de contagem flexíveis e inteligentes”.

Gostei muito de dar esta aula e penso ter conseguido cumprir com o que me foi solicitado.

27 de janeiro de 2012

A colega lecionou uma aula surpresa, neste dia. Foi-lhe pedido que utilizasse o material matemático 1.º Dom de Froebel. Com os alunos sentados em forma de semicírculo no chão, a estagiária abordou conteúdos tais como: lateralização, quantidades e cores.

Posteriormente, os alunos foram para a aula de ginástica onde realizaram exercícios relacionados com o equilíbrio.

Inferências e fundamentação teórica

O material estruturado 1.º Dom de Froebel desenvolve nos alunos diversas capacidades. Entre elas, Caldeira (2009a, p.244) refere que “ajuda a distinguir cores e desenvolve a orientação espacial”. Refere também que é extremamente útil para “desenvolver a memória”. Acrescenta também que um dos “interesses pedagógicos” é a “aprendizagem das cores”. (p.243)

A Expressão Motora constitui um momento fundamental para o desenvolvimento das crianças. Através desta, os alunos libertam as suas energias, expressam os seus sentimentos e desenvolvem capacidades. Partilhando da mesma opinião, Cordeiro (2008, p.434) refere que “o desporto representa uma actividade fundamental para o crescimento e o desenvolvimento harmonioso, bem como para o equilíbrio mental e psicológico”.

Também as emoções são exteriorizadas com a prática da ginástica. Segundo Rabinovich (2007, p.28), “ao se movimentarem, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de aprendizagem”.

Desta forma, citando o mesmo autor, as aulas de ginástica facultam “o desenvolvimento da cultura corporal, oferecendo oportunidades variadas, tais como: autonomia, segurança, domínio corporal e respeito às singularidades de cada criança”. (p.27)

As crianças gostam muito destas aulas e, nos dias em que estas ocorrem, estão ansiosas que chegue a hora.

30 de janeiro de 2012

A manhã de estágio foi caracterizada pela aula programada da colega de estágio, assistida por uma professora da Equipa de Supervisão.

No Domínio da Matemática, a colega utilizou o material 1.º Dom de Froebel para trabalhar sobretudo as cores e a noção espaço-temporal.

Na Área de Conhecimento do Mundo, a colega tinha como objetivo explorar o tema das Estações do Ano, mas, devido à má gestão de tempo, não concluiu esta área nem a seguinte (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

Inferências e fundamentação teórica

A aula da colega ficou marcada pela falta de entusiasmo e por uma má gestão de tempo, o que não lhe permitiu lecionar todas áreas planeadas. A falta de entusiasmo e a sua insegurança fizeram com que os alunos dispersassem devido à falta de motivação. Tal como afirma Estanqueiro (2010, p.32) “só o entusiasmo autêntico é contagiante. O professor motiva, se estiver motivado. Entusiasma, se estiver entusiasmado”.

A colega foi bastante expositiva na apresentação da sua atividade à turma, não tendo dado oportunidade às crianças de falarem e de expressarem as suas opiniões. Segundo Ferreira (2007, p.28) “quando só o professor tem direito de fala e o exerce de

forma coercitiva não permite a mais ninguém a livre manifestação de ideias e interesses”. A mesma autora menciona que “manter esta postura é no mínimo incoerente e produz a mediocridade das crianças, uma vez que o conhecimento se produz em situações de transferência e, portanto, é necessária a liberdade de expressão, de acção e de diálogo”. (p.28)

Desta forma, tal como refere Voli (1998)

a projeção que o professor envia de si mesmo à classe é recebida por seus alunos, que por sua vez vão se sentindo seguros, reforçados em seu próprio autoconceito, partes integrantes do grupo, motivados a aprender e conscientes de sua capacidade de fazê-lo. Sua projeção motiva seus alunos a entrar por si mesmos em uma situação de auto-estima e, portanto, de autodisciplina, auto-responsabilidade e auto-realização. (p.147)

É necessário que um educador/professor influencie o diálogo e mostre entusiasmo nas aulas que leciona às crianças.

31 de janeiro de 2012

Com as crianças sentadas em forma de “U” no chão, a educadora contou a história *O Monstrinho das Festinhas*.

De seguida, e ainda com os alunos sentados na mesma disposição, a educadora solicitou que a colega lecionasse uma aula surpresa no Domínio da Matemática, utilizando o material 1.º Dom de Froebel. A estagiária realizou exercícios semelhantes aos realizados no dia anterior no decorrer da sua aula.

Inferências e fundamentação teórica

Os momentos dedicados à leitura são de extrema importância para promover o gosto pela leitura e formar cidadãos leitores. Seguindo esta linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) referem que

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p.70)

Para além da formação de futuros leitores, o contacto diário das crianças com a leitura permite que estas desenvolvam a sua própria imaginação e fantasia, pois abrem portas ao mundo da aventura e do descobrimento. Também adquirem no

contacto com as histórias, tal como afirmam Teberosky e Colomer (2003, p.18), “novas experiências”. Sendo importante, tal como referem os mesmos autores “ler e contar histórias às crianças desde os primeiros anos de vida, estimulando nelas o gosto pela leitura, para que elas possam também adquirir os recursos necessários ao desenvolvimento da sua fantasia e criatividade”. (p.18)

É, portanto, na idade pré-escolar que as crianças devem ter um grande contacto com a leitura/conto de histórias, pois tal como afirma Magalhães (2008, p.58) “durante a infância a insistência em atividades regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade, a promoção de uma regularidade de leitura junto deste grupo etário tornar-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora.”

Desta forma, a leitura/conto de histórias em idade pré-escolar é preponderante para a formação de futuros leitores.

3 de fevereiro de 2012

Neste dia, uma das colegas lecionou uma aula assistida pela professora da Equipa de Supervisão Pedagógica. Começou pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na qual, através do uso de fantoches, contou a história *O João e o Pé de Feijão*.

No Domínio da Matemática utilizou o material 1.º Dom de Froebel e material não estruturado (vasos com flores com as mesmas cores das bolas que constituem o 1.º Dom de Froebel), com os quais explorou a noção espaço-temporal e contagens.

Na área de Conhecimento do Mundo juntou os alunos em grupos e realizou a experiência “A germinação do feijão”. Os alunos visualizaram imagens do desenvolvimento desta experiência.

De seguida, procedeu-se a reunião com as professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica, as educadoras e as estagiárias, na qual foram abordados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar nas aulas lecionadas pelas estagiárias neste dia.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia de estágio a estagiária recorreu a uma estratégia diferente para contar a história mencionada no relato: o fantoche. Para Pereira e Lopes (2007, p.21), o fantoche é “um objeto inanimado, mas que ganha vida e sentido dramático quando um animador lhe infunde ânimo, isto é vida, sentido e alento, tríade que constitui a essência da animação”.

O fantoche despertou nos alunos o entusiasmo e atenção, fazendo com que as crianças se mantivessem atentas, participativas e expectantes com o desenrolar da história. Tal como afirmam os autores supracitados em cima

o fantoche constitui um incontornável instrumento para se cumprir a importância pedagógica de uma atividade centrada na aprendizagem participada e numa pedagogia da envolvimento que passa por todos estarem empenhados na realização de atos que levam todos os participantes a evoluírem nos planos do social, cultural e educativo. (p.44)

Foi notório que a utilização de uma estratégia diferente captou a atenção dos alunos, desta forma, tal como afirmam Marujo, Neto e Perloiro (2004)

interessa sobretudo perceber que vale a pena investirmos na força de abordagens lúdicas, humorísticas e descontraídas, tanto quanto criativas. São instrumentos maravilhosos para motivar e aumentar o potencial (...). Cabe à inovação e bom senso de cada um desenvolver as suas próprias formas de ensinar prazenteiramente e a brincar. (p.89)

O recurso a novas estratégias e a utilização de metodologias lúdicas são um potencial no processo de ensino/aprendizagem das crianças.

6 de fevereiro de 2012

A educadora explorou o material Blocos Lógicos, tendo questionado sobretudo os alunos acerca das formas e das cores das peças que constituem este material.

De seguida, e com as crianças nos seus lugares, realizaram uma atividade que consistiu na rasgagem e colagem. Os alunos rasgaram pedaços de papel que, posteriormente, utilizaram para decorar a imagem de uma galinha.

Inferências e fundamentação teórica

No decorrer da atividade de expressão plástica, verifiquei que nem todas as crianças possuíam a mesma habilidade de manuseamento dos papéis na rasgagem e colagem dos mesmos. No entanto, todas as crianças realizaram a atividade proposta. É importante ter em conta, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) que

as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua

utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram. (p.61)

Ao observar esta atividade, constatei, mais uma vez, que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e evolução e que este deve ser plenamente respeitado.

7 de fevereiro de 2012

A manhã das crianças do Bibe Amarelo esteve sob orientação de uma das minhas colegas de estágio. A estagiária levou os alunos para o ginásio, e contou-lhes uma história. Terminada a história, as crianças voltaram ao espaço de sala de aula. Neste espaço, a estagiária iniciou o Domínio da Matemática, no qual abordou o conteúdo contagens. Com recurso a uma pandeireta, os alunos tinham de tirar os animais correspondentes ao número de toques que a estagiária tocava.

Na área de Conhecimento do Mundo, para explorar o animal a Vaca, permitiu que os alunos visualizassem uma imagem de uma vaca e dialogou com as crianças sobre as características deste animal. Posteriormente, deu a provar aos alunos alimentos derivados deste animal (manteiga, queijo, leite).

Terminou a manhã de aulas com a realização de uma atividade na qual os alunos picotaram a imagem de uma vaca.

Inferências e fundamentação teórica

Ao apresentar o animal às crianças, a estagiária recorreu aos conhecimentos prévios dos alunos, tendo interrogado e escutado diversas respostas acerca do mesmo. A estagiária foi, desta forma, ao encontro do que é referido nas Orientações para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.14) que indicam que o educador deve: “partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens e ainda defendem que

partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros. (p.19)

O tema abordado pela estagiária despertou a atenção e entusiasmo dos alunos. Ao explorar este tema, o educador deve, segundo Catita (2007, p.66) “aproveitar este fascínio que as crianças nutrem pelo mundo animal”.

O educador, quando planeia apresentar um animal aos alunos, terá segundo Borràs (2002, p.346) que “refazer os conceitos errados acerca dos animais; ampliar o conhecimento do mundo animal para além dos limites das vivências pessoais dos alunos; estimular uma atitude de respeito para com os animais”.

As crianças mostraram ser conhecedoras de várias informações acerca do animal apresentado.

10 de fevereiro de 2012

Os alunos iniciaram a sua manhã com a aula de Cerâmica, em que exploraram livremente o barro. Quando as crianças regressaram, a educadora solicitou que estas se sentassem no tapete em forma de semicírculo e, sem recurso ao livro, contou a história *A Lagartinha Comilona* da autoria de Eric Carle e, em simultâneo, desenhou imagens ilustrativas da mesma.

No Domínio da Matemática, os alunos trabalharam com material não estruturado (botões de diversas cores), tendo realizado sobretudo exercícios de cálculo concreto.

Inferências e fundamentação teórica

A educadora recorreu a material manipulável não estruturado para desenvolver e auxiliar o raciocínio dos alunos nos cálculos propostos. Segundo Williams, Rockwell e Sherwood (1987, p.36), “deve proporcionar-se às crianças oportunidades de tocarem “com as mãos” nos próprios objectos. Essa é a base para o desenvolvimento posterior de ideias mais complexas”.

O uso dos materiais manipuláveis permite que as crianças manipulem os objetos e, através destes, atinjam determinadas competências, atinjam os objetivos de forma mais eficaz e estabeleçam a ponte entre o concreto e o abstrato. Tal como afirma Caldeira (2009a, p.15) “o princípio básico referente ao uso de materiais, consiste em manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos”. Refere também que “os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas”.

Ao utilizar o cálculo concreto para a realização dos exercícios a educadora foi ao encontro do que afirma Caldeira (2009a, p.331) ao referir que “as primeiras

experiências de contagem devem estar associadas a objectos concretos, de forma a desenvolverem gradualmente o sentido do número”.

O material manipulável, segundo Caldeira (2009a, p.15) “através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem”. O recurso a materiais manipuláveis é portanto, uma estratégia que facilita a aquisição dos conhecimentos matemáticos dos alunos.

Concluo, referindo que este foi o último período de estágio realizado na Educação Pré-Escolar, em que sobretudo aprendi que as crianças necessitam de rotinas para se sentirem melhores, mais seguras, calmas e tranquilas.

Poderei referir também, daquilo que vivenciei e observei, que as crianças nesta faixa etária são bastante afetuosas, quer com a educadora, quer connosco, estagiárias.

1.4. 4.ª Secção

Nesta semana de Estágio Intensivo decidi ir para fora de Lisboa. A escola onde realizei o estágio pertence à Associação João de Deus (figura 13)



Figura 13 – *Fachada da escola onde realizei o estágio intensivo*

1.4.1. Relato semanal

Iniciei o meu estágio na sala do 3.º ano. Permaneci nesta sala durante dois dias consecutivos, 2ª e 3ª feira. No primeiro dia, ao início da manhã, assisti a uma aula com o material Calculadores Multibásicos – leitura de números. Ainda da parte da

manhã a professora abordou uma nova matéria: ângulos. Explicou, através de desenhos realizados no quadro, os diferentes ângulos existentes.

Quando regressaram do intervalo, a turma realizou um ditado. Da parte da tarde, a turma teve aula de Expressão Plástica, em que realizou recortes e colagens.

No segundo dia nesta sala, assisti à leitura e interpretação de um texto. De seguida, e através do texto anteriormente estudado, a professora lecionou uma aula sobre os determinantes demonstrativos.

Depois do intervalo a turma realizou exercícios de matemática sobre a milésima. Da parte da tarde trabalharam a área de História, em que estudaram a reconquista cristã, através de um *PowerPoint*.

No terceiro dia de estágio escolhi ficar na sala do 4.º ano. Comecei por assistir à realização de exercícios de Português. Estes exercícios diziam respeito à análise morfológica de frases.

A seguir ao intervalo a turma realizou exercícios sobre situações problemáticas. Enquanto isto, juntamente com a professora, estive a ver vários dossiers de alguns alunos.

Depois do almoço as crianças tiveram a aula de Educação Física, em que fizeram jogos com bolas.

Nos dois últimos dias da semana realizei o meu estágio na sala do 2.º ano. Assisti à leitura e interpretação de um texto. De seguida foi-me proposto que realizasse um ditado com a turma.

Depois do intervalo, a turma trabalhou na área de Matemática, realizando operações de adição e subtração. Da parte da tarde a turma teve aula de Expressão Plástica.

No último dia de estágio assisti novamente à realização de operações de adição e subtração. A turma terminou o dia e a semana com uma aula de Educação Física, onde fizeram diversos jogos.

Inferências e fundamentação teórica

A semana de contacto com a realidade educativa revelou-se bastante enriquecedora para o meu futuro profissional. Através da realização da mesma, tive a oportunidade de contactar com diversos níveis de escolaridade e estar presente nas rotinas que marcam o dia-a-dia destas crianças. Tal como afirma Pacheco (1995)

os estagiários consideram o estágio de muita utilidade prática, permitindo - lhes uma integração na escola e a aquisição de um conhecimento prático relativamente aos alunos e de um conhecimento contextual que se prende

com a planificação, com conteúdos do programa, com a aplicação das regras de avaliação. (p. 164)

No decorrer desta semana, foi-me também dada a oportunidade de lecionar uma atividade e de interagir nas atividades lecionadas pelos professores titulares de turma. Estas oportunidades foram uma mais valia para o meu desenvolvimento profissional, pois apesar da observação ser importante, considero que é através da prática que o estagiário cresce e evolui, pois aplica os conhecimentos que possui e depara-se com as dificuldades, tendo que recorrer a estratégias e métodos de ensino. De acordo com Nóvoa (1992, p.20) “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Um dos aspetos que considero bastante positivo e, que vivenciei com bastante agrado, foi o facto de ter estagiado fora de Lisboa. Nesta escola, as crianças não têm um contacto tão permanente com os estagiários, pelo que se demonstraram bastante mais afetivas e contentes com a minha/nossa presença.

O estágio é, portanto, tal como afirma Severino (2007, p.41) “a componente curricular da formação cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

1.5. 5.ª Secção

Período de estágio: de 5 de março a 27 de abril de 2012

Faixa etária: 9 anos

Bibe: Azul Escuro (4.º ano) (figura 14)

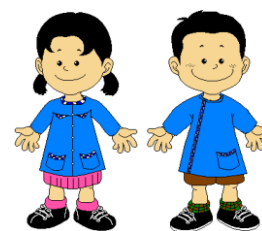


Figura 14 - Bibe Azul Escuro

1.5.1. Caracterização da turma

Segundo as informações dadas pelo professor titular de turma, a turma do 4.º ano é constituída por 19 alunos, sendo que 8 elementos pertencem ao género feminino e 11 elementos ao género masculino.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens. A turma apresenta um bom comportamento e um bom aproveitamento académico.

1.5.2. Caracterização do espaço

A sala do 4.º ano tem as mesas dispostas em filas, nas quais os alunos se sentam a pares, exceto numa das filas. Possui duas portas, uma que tem acesso às casas de banho utilizadas pelas crianças e outra, para a sala dos estagiários. Numa das paredes encontra-se o *placard* onde são expostos os trabalhos realizados pelos alunos. Junto à porta, com acesso às casas de banho, encontra-se um móvel, onde são arrumados os dossiês dos alunos. (figura 15)

A sala possui dois quadros, um em ardósia e outro interativo. Ao pé do quadro interativo está a secretária do professor.



Figura 15 – Sala do 4.º Ano

1.5.3. Horário

Apresento no quadro 5 o horário desta turma.

Quadro 5 – Horário do 4.º Ano

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Das 10h às 11h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Das 12h às 12h50m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Das 13h às 14h30m	Almoço e recreio				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	História	Inglês (14h30/15h30)	Área de projeto	História
Das 15h20m às 16h10m	Educação Física	Estudo do Meio	Área de projeto	Música	Experiências
Das 16h10m às 17h	Estudo do Meio	Formação Cívica	Biblioteca	Biblioteca: no âmbito de Português	Estudo Acompanhado
	Saída				

1.5.4. Rotinas

As rotinas das crianças que frequentam o 4.º Ano, estão de acordo com as rotinas estabelecidas para os restantes anos que compõem o 1.º Ciclo. Segundo Zabalza (1998, p.52) “as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir”.

- **Acolhimento**

As crianças que frequentam o 1.º Ciclo permanecem no ginásio até às 9h. Hora em que se dirigem para as respetivas salas de aula. Durante o momento que permanecem no ginásio, realizam jogos e brincadeiras, orientadas pelos professores ou livres. Todos os dias permanece um professor diferente a vigiar os alunos. Esta forma de acolhimento, em que as crianças socializam e realizam jogos, é descrita por Hohmann e Weikart (1999, p.409) ao mencionarem que “o tempo em grupo é importante porque dá às crianças um reportório de experiências comuns; constrói um sentido comunitário; encoraja a pertença ao grupo e a liderança”.

As crianças também aproveitam este tempo para conversar um bocadinho entre elas.

- **Recreio**

O recreio das crianças que frequentam o 1.º Ciclo é dividido em dois momentos distintos. O primeiro momento ocorre na parte da manhã das 11h às 11h e 30m. Neste período de tempo as crianças comem pão, fruta ou bolachas e brincam livremente no espaço exterior ou na sala, consoante as condições meteorológicas.

O segundo momento ocorre após o almoço e prolonga-se até cerca das 14h e 30m. Neste período de tempo as crianças brincam livremente. Tanto no recreio da manhã, como no recreio da tarde, as crianças são supervisionadas pelos professores.

A hora do recreio, segundo Hohmann e Weikart (1999, p.231), “permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis”, portanto o momento dedicado ao recreio permite também que exista uma aproximação entre a criança e o adulto e vice-versa.

- **Higiene**

A higiene das crianças que frequentam o 1.º Ciclo ocorre antes e depois dos recreios e também antes e após o almoço. Esta rotina é sempre supervisionada por um professor.

- **Almoço**

A hora destinada ao almoço é às 13h para as crianças do 1.º Ciclo. Esta refeição é composta pela sopa, prato principal e fruta ou sobremesa. Os alunos sentam-se por anos de escolaridade e turmas e são sentados de forma intercalada: rapaz/rapariga.

1.5.5. Relatos Diários

5 de março de 2012

Os alunos iniciaram a manhã a arrumar os trabalhos corrigidos nos respetivos *dossiers*. Em simultâneo, o professor chamava à atenção dos erros cometidos pelas crianças, ajudando-as de seguida na correção dos mesmos.

De seguida, solicitou que alguns alunos fizessem a leitura em voz alta de um texto, para posteriormente fazer um ditado.

Após o intervalo o professor, recorrendo ao uso do quadro interativo, lecionou os conteúdos matemáticos, os divisores e os múltiplos. De seguida, os alunos realizaram exercícios de consolidação da matéria.

Inferências e fundamentação teórica

A leitura em voz alta é uma prática que permite ao professor ter conhecimento dos erros de leitura cometidos pelos alunos, revelando, desta forma, ser mais vantajosa para quem lê e para o professor que está a ouvir a leitura. Segundo Jean (2000, p.123) este tipo de leitura “não é um meio de verificação parcial, mas essencial, das dificuldades encontradas”. Para se realizar esta prática de leitura, segundo este autor “teremos de examinar o complexo jogo dos olhos e da voz, do ouvido e do olhar numa prática que em todo o caso, ao contrário da pura oralidade, necessita de um suporte de signos gráficos”. (123)

Vários são os benefícios encontrados na prática da leitura em voz alta, Spodek e Saracho (1998, p.249) referem que “ler em voz alta enriquece o divertimento e o entendimento da literatura, desenvolve o vocabulário oral (receptivo e expressivo), promove o conceito de leitura (...)”. Também Gomes, Fernandes, Cavacas, Gonçalves, Ribeiro, Canelas e Grilo (1991, p.134) acrescenta outros benefícios, tais como: “a visualização da forma escrita, o aperfeiçoamento da articulação, da entoação e da pronúncia e a interpretação correta facilitada pela expressividade com que a leitura é feita”.

No ato de leitura em voz alta o professor deve ter em atenção, tal como referem Gomes *et al.* (1991, p.134), “à pronúncia correta e clara, à marcação correta da sílaba tónica, à respiração adequada na sequência da leitura e ao respeito pelos sinais de pontuação”.

Desta forma, o aluno para fazer uma correta leitura em voz alta, necessita de conhecer as regras de leitura das palavras, bem como os sinais de pontuação.

12 de março de 2012

A manhã das crianças do 4.º Ano ficou marcada pela realização de revisões e correção de propostas de trabalho. Começaram por corrigir uma proposta de trabalho, na área de Português, que era relacionada com o conteúdo programático processo de formação de palavras. De seguida, realizaram revisões sobre o complemento direto e indireto e revisões para a prova de Língua Portuguesa.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos realizam, no seu dia-a-dia escolar, diversas fichas de trabalho nas distintas áreas curriculares, como forma de consolidar as matérias já abordadas. As fichas de trabalho, segundo Ponte e Serrazina (2000, p.232) são “um material de ensino muito usado pelos professores e servem igualmente como instrumento de avaliação”, pois o professor utiliza-as como um elemento de avaliação juntamente com os outros elementos recolhidos ao longo do período escolar. Como constatei e, como referem os mesmos autores, este é um método “que é usado predominantemente em trabalho individual: cada aluno recebe uma ficha e deve devolvê-la ao professor com as respetivas respostas”. (p.232)

No entanto, apesar de este ser um método bastante recorrente no processo de ensino-aprendizagem, possui algumas limitações. Ponte e Serrazina (2000, p.232) destacam as seguintes: “não se prestam a avaliar objetivos como a capacidade de

raciocínio, as atitudes e valores e não se prestam a identificar conceitos em situações do dia a dia (uma ficha, mesmo ilustrada, é sempre uma representação escrita e não uma situação real) ”.

No que diz respeito às revisões, estas devem ser feitas para que o aluno consolide os seus conhecimentos e coloque à prova o que sabe e o que não sabe. Tal como referem Ferreira e Santos (1994, p.24) a realização de revisões é “de extrema importância para a retenção de conteúdos adquiridos”.

Concluo, referindo que os alunos devem poder contactar com diferentes estratégias de ensino e de consolidação de conhecimentos, além das fichas de trabalho, uma vez que estratégias lúdicas e dinâmicas são mais estimulantes para as crianças.

13 de março de 2012

Os alunos iniciaram a manhã com a realização de trabalhos em atraso, para os quais foi solicitada a ajuda das estagiárias.

Neste dia realizaram a prova de avaliação de Língua Portuguesa.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos estão constantemente a ser avaliados por diversos meios de avaliação. Neste dia realizaram a prova de avaliação de Língua Portuguesa, que está inserida na avaliação sumativa. Tal como refere Ribeiro e Ribeiro (1990, p.359) “a avaliação sumativa procede a uma balança de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”.

A avaliação é uma forma de o professor perceber os objetivos que o aluno já alcançou e as maiores dificuldades que este possui. Segundo Gomes *et al.* (1991, p.205) a avaliação sumativa “preocupa-se em proporcionar ao professor dados que lhe permitam determinar o nível atingido por cada aluno e classificar esse nível”. Os mesmos autores referem que

- a) Fornecer dados objectivos sobre o nível ou a valia da aprendizagem dos alunos. Isso ocorre em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem, e mais frequentemente após actividades conducentes à aquisição de uma técnica, após actividade de intervenção personalizada, após o desenvolvimento de uma unidade didáctica, após um período lectivo ou antes de uma interrupção do processo de ensino-aprendizagem;

- b) Atribuir, segundo escalas previamente acordadas, uma classificação que exprima o nível da aprendizagem dos alunos e de cada aluno;
- c) Promover, em determinados momentos, um balanço do aproveitamento de cada aluno;
- d) Servir de base, em determinados níveis, para a certificação de competências dos alunos. (pp.205-206)

A prova de avaliação realizada neste dia incidiu sobre conteúdos trabalhados em sala de aula, o que vai ao encontro do que refere Morgado (2004, p.85) ao mencionar que “os dispositivos de avaliação devem ocorrer das práticas na sala de aula, isto é, devem incidir sobre processos, competências e aquisições regularmente trabalhados”.

O professor deve recorrer a avaliações de modo a ser um processo eficaz, que permite reformular as suas estratégias de modo a combater as dificuldades das crianças.

19 de março de 2012

Os alunos realizaram a prova de avaliação de Estudo do Meio e História de Portugal. Terminada a prova, o professor avaliou os conhecimentos dos alunos em relação à classificação morfo sintática.

Posteriormente, realizou um ditado de palavras.

Inferências e fundamentação teórica

A realização de ditados é uma atividade que permite que os alunos desenvolvam capacidades relacionadas com a leitura e com a escrita. Estes contribuem, tal como referem Gomes *et al.* (1991, p.154), para o “aperfeiçoamento caligráfico, desenvolvimento da leitura e da ortografia e compreensão e aplicação das normas de organização e de funcionamento da língua”. Também Condemarin e Chadwick (1987, p.184) argumentam que “o ditado favorece o aprendizado do vocabulário, proporciona uma prática ativa e estruturada na escrita de palavras em um contexto”.

Os ditados são definidos por Azevedo (2000, p.42) como uma atividade que envolve “uma atitude metalinguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até então adquirido. A transição da oralidade para a escrita não se faz de modo automático, nem o novo código se adquire de modo imediato”.

A realização de tarefas, como os ditados, que envolvem a escrita, são importantes para a aquisição de conhecimentos relacionados com a caligrafia e a ortografia, tal como refere o autor atrás mencionado, a escrita “é uma parte importante da aprendizagem; por isso, é fundamental que as crianças possam concentrar-se na execução de tarefas de escrita que tenham de se empenhar ativamente”. (p.59)

Para que as crianças não cometam erros na escrita das palavras e para melhorar a sua ortografia, torna-se essencial que sejam realizadas atividades, tais como o ditado, que promovem esses conteúdos.

20 de março de 2012

Os alunos do 4.º Ano tiveram a oportunidade de realizar uma visita de estudo ao Teatro Politeama, para assistirem à peça teatral O Pinóquio.

Inferências e fundamentação teórica

As visitas de estudo são um meio que permite ao aluno aprender de uma forma lúdica. As visitas ao teatro devem acontecer desde a idade pré-escolar. Tal como afirma Cordeiro (2008, p.424) “a frequência do teatro, como espetador, deve começar cedo (3 anos, em média), porque tem numerosas vantagens”. O mesmo autor destaca as seguintes vantagens

- (i) apreciação do teatro como experiência estética. (ii) progressiva consciencialização dos valores culturais e sociais. (iii) aprendizagem de que a mesma pessoa pode desempenhar várias tarefas e ser várias personagens, bastando para isso encarnar quem está, no momento, a representar. (iv) partilha de uma forma de arte comunitária, das mais antigas. (v) aumento do conhecimento sobre a história e as suas personagens. (p.424)

O contacto com esta arte assume, portanto, um benefício para o desenvolvimento das crianças.

23 de março de 2012

O professor entregou às crianças a avaliação dos exercícios correspondentes à classificação morfossintática.

Sendo este o último dia de aulas, o professor deu-lhes a oportunidade de escolherem diversas matérias que quisessem rever. Eles escolheram a numeração romana, as simetrias e as divisões.

Após o intervalo realizaram a correção dos exercícios de avaliação da classificação morfossintática, entregues no início da manhã.

Inferências e fundamentação teórica

As correções dos trabalhos que os alunos realizam são de extrema importância para que o aluno tenha noção dos erros que cometeu e das suas dificuldades. Seguindo esta linha de pensamento, Estanqueiro (2010, p.95) afirma que a correção “ajuda o aluno a identificar os seus progressos, as suas dificuldades e a verificar o que fez bem e o que fez mal”.

Ao saberem os erros que cometeram, os alunos podem fazer uma reflexão sobre os mesmos; segundo Perrenoud (citado por Ferreira, 2007, p.108), o aluno ao pensar sobre o que fez, “reflete sobre o porquê de o ter feito e sobre o caminho que está a seguir para que cumpra os critérios de avaliação estabelecidos, numa lógica de gestão própria dos seus projetos, dos seus progressos, das estratégias face às tarefas e aos obstáculos”.

O erro não deve ser encarado como algo negativo no processo de aprendizagem, pois traz benefícios, quer para o aluno, quer para o professor. Tal como afirmam Ponte e Serrazina (2000)

os erros dos alunos podem e devem ser tidos em conta de um modo positivo no processo de aprendizagem; para que ela progrida, é preciso que perceba que a sua resposta está errada; a resposta correcta não pode simplesmente substituir a resposta errada – deve construir-se a partir da resposta dada. (p. 103)

Também Pais e Monteiro (2002, p.30) referem que “o erro pode constituir uma fonte de informação tanto para o professor como para o aluno e deve ser encarado como uma ocorrência natural de aprendizagem”.

O professor, ao realizar a correção dos trabalhos, permitiu que os alunos partissem das respostas que tinham dado para chegarem à solução correta, tendo sempre orientado o seu raciocínio.

10 de abril de 2012

A manhã das crianças do 4.º Ano teve início com a realização de exercícios caligráficos. De seguida, o professor abordou com as crianças o processo de formação de palavras (composição morfológica e composição morfossintática). Os alunos realizaram exercícios relacionados com a matéria aprendida anteriormente.

Na área da Matemática os alunos efetuaram operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e divisão. Efetuaram também operações utilizando números complexos.

Inferências e fundamentação teórica

Os exercícios caligráficos são importantes para que os alunos reduzam o número de erros no processo de escrita e tenham uma caligrafia legível. Segundo Condemarin e Chadwick (1987) o exercício caligráfico permite

avançar em seu conhecimento das características específicas da linguagem escrita, (...) permite praticar as destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra, a ligação e manutenção da regularidade de tamanho e proporção, alinhamento e inclinação, (...) favorece a familiaridade da criança com diversas modalidades de estruturação das palavras nas frases e orações, (...) a cópia favorece os mecanismos de memorização, tão importantes para as destrezas de estudo. (p.182)

Desta forma, a prática dos exercícios caligráficos são um método que possibilita que as crianças se tornem mais autónomas no processo da escrita, na medida em que combatem todas as dificuldades que a escrita envolve.

13 de abril de 2012

Neste dia, a turma do 4.º Ano esteve sob orientação da colega de estágio. Esta iniciou a manhã com a área de Estudo do Meio na qual abordou o tema “Os Países Lusófonos”. Começou por fazer uma introdução sobre o tema e, de seguida, mostrou um *PowerPoint* com todos os países lusófonos e as respetivas capitais.

Na área de Português abordou o conteúdo programático a notícia. Para a exploração deste conteúdo, distribuiu por cada par de alunos um jornal. De seguida, dialogou com as crianças acerca da notícia, permitindo que estas observassem, no jornal, o que estava a ser falado. Utilizando como suporte o *PowerPoint*, abordou as características de uma notícia (título, *lead* e corpo da notícia).

Finalizou a manhã com a área de Matemática, abordando a passagem de números complexos para números incomplexos.

Inferências e fundamentação teórica

A estagiária recorreu ao uso do suporte informático *PowerPoint* para apresentar os conteúdos curriculares propostos. Esta foi uma forma de motivar as crianças para o que estava a ser explorado. Segundo Balancho e Coelho (1996, p.17) “pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades”.

As novas tecnologias devem ser utilizadas pelo professor, para que estes, tal como afirma Costa (2003, citado por Silveira-Botelho, 2009, p.103) possam beneficiar das mesmas “em termos do seu próprio desenvolvimento profissional, mas sobretudo, para poderem utilizá-las com os seus alunos, proporcionando-lhes situações de aprendizagem inovadoras, mais interessantes e mais próximas da realidade envolvente”.

Concluo referindo que a colega utilizou o *PowerPoint* de uma forma bastante atrativa, nunca tendo permitido que este suporte a substituisse. De acordo com Norman e Richard (1993, p.275), o EAC (ensino assistido por computador) “nunca poderá substituir o professor. Este continuará a ser a componente principal de empreendimento educativo”.

16 de abril de 2012

Os alunos realizaram nesta manhã revisões na área de Português (análise sintática, pronomes, determinantes, palavras derivadas, família de palavras e área vocabular). Para rever o conteúdo curricular os verbos, o professor recorreu a uma estratégia diferente da habitual: dividiu os alunos em equipas e colocava as questões aos elementos de cada equipa. A equipa que acertou mais questões ganhou o jogo. Terminado o jogo, os alunos realizaram um ditado.

Quando regressaram do intervalo efetuaram revisões para a prova de aferição de Matemática.

Inferências e fundamentação teórica

A metodologia escolhida pelo professor (jogo) permitiu que os alunos aprendessem de uma forma lúdica e não de uma forma tradicional. Os professores devem segundo Ferreira e Santos (1994)

escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características de personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida. As opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo. (p. 48)

Ao utilizar o jogo como revisão, o professor fez uma ligação entre o lúdico e a aprendizagem, o que vai ao encontro do que refere Antunes (2003, citado por Caldeira, 2009b, p.359) ao referir que o jogo é uma “ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ou interesse do aluno... ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador de aprendizagem”.

Foi notório que as crianças aderiram com bastante entusiasmo ao jogo e mostraram-se mais recetivas e empenhadas do que nas tarefas de carácter rotineiro.

17 de abril de 2012

A manhã teve início com os alunos a realizarem o desafio escolar de Matemática, que correspondia à leitura de números por classes e por ordens. Alguns alunos revelaram ter algumas dificuldades, de maneira que o professor colocou várias perguntas de modo a orientar o seu raciocínio.

Na Área de Português os alunos leram e realizaram a respetiva interpretação do texto “O Mostrengo”. De seguida, o professor solicitou que cada aluno se dirigisse à frente e, em voz alta, lesse o texto em questão para ser avaliado na leitura.

Após o intervalo, realizaram situações problemáticas referentes aos conteúdos áreas, frações e potências.

Inferências e fundamentação teórica

Devo salientar a atitude do professor quando foi ao encontro das dúvidas das crianças de modo a colmatar as dificuldades das mesmas. No decorrer desta situação,

verifiquei que o professor não se centrou exclusivamente no que os alunos não sabiam mas transmitiu-lhes conhecimentos e orientou o raciocínio das crianças de modo a que estas chegassem as soluções e ficassem esclarecidas. Tal como afirmam Ferreira e Santos (1994, p.89) “em vez de se centrar nas dificuldades exibidas pela criança e nos seus não-saberes, o professor deve focalizar a atenção e reenviar à criança as suas potencialidades e as aprendizagens adquiridas”.

O professor colocou questões aos alunos de modo a orientar os pensamentos das crianças. Segundo National Council of Teachers of Mathematics (2004, p.38) é importante que o professor coloque questões de maneira a “elucidar o pensamento dos alunos e ampliá-lo. É crucial a habilidade do professor na formulação de questões que dirijam o discurso oral na direção do raciocínio matemático”.

A forma como o professor conduziu o raciocínio das crianças foi crucial para o sucesso dos exercícios propostos.

20 de abril de 2012

Neste dia lecionei a minha aula programada, em que abordei as três áreas curriculares. Iniciei com a área de Estudo do Meio e, através de uma maquete de uma boca, abordei a dentição de leite e a dentição definitiva. (figura 16) À medida que estabelecia o diálogo com os alunos, estes tinham de preencher uma proposta de trabalho.

Na área de Português abordei o conteúdo programático “a carta” e, para o explorar solicitei, que as crianças colassem no respetivo local os componentes de uma carta e de um envelope.

Para terminar a aula programada e na área de Matemática solicitei que os alunos construíssem um gráfico de barras referente ao número de cartas entregues em Lisboa num determinado ano.

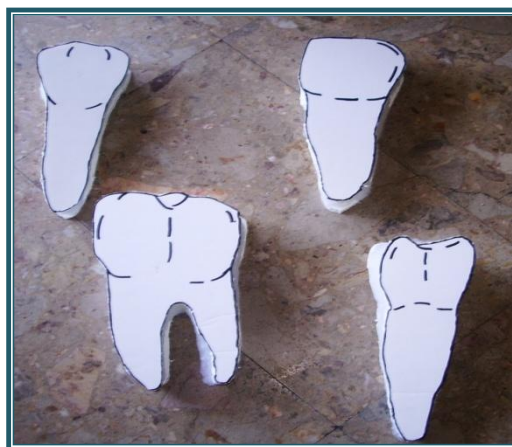


Figura 16 – *Moldes de dentes utilizados na área de Estudo do Meio*

Inferências e fundamentação teórica

Para que os alunos construíssem de forma mais eficaz o gráfico de barras, procedi numa primeira fase à análise de uma tabela de frequências. Segundo Fernandes (2000, p.47) as tabelas servem para “organizar a informação, apresentando-se como modelos facilitadores da própria aprendizagem”. A autora supracitada refere também que as tabelas e os gráficos de barras são “uma das formas objetivas e organizadas de representar a informação. Estes constituem um meio profundo de sistematizar e perceber e relacionar o conhecimento”. (p.39)

Os alunos procederam à construção do gráfico de barras após a exploração da tabela. Desta forma, foi ao encontro do que referem Ruas e Grosso (2000, p.29) ao mencionarem que “depois de se terem organizado os dados em tabelas de frequências vamos representá-los graficamente”.

Esta foi uma estratégia que se revelou eficaz, na medida em que os alunos realizaram com sucesso a atividade que lhes foi solicitada.

23 de abril de 2012

A colega que realizava estágio na outra turma do 4.º Ano lecionou a sua aula programada neste dia. Desta forma, dirigi-me à respetiva sala e assisti à aula em questão. A colega começou por lecionar a área de Português na qual abordou a diferença entre as frases simples e as frases complexas. Através de palavras soltas, os alunos formaram frases, nas quais comprovaram as distinções existentes.

Na área de Estudo do Meio apresentou um *PowerPoint* aos alunos, através do qual explorou o conteúdo curricular a pecuária.

Para finalizar, na Área de Matemática, abordou a área do cilindro. Mostrou às crianças dois cilindros de tamanhos diferentes e, com os alunos, calculou a área de ambos.

No final da aula da colega regressei à minha sala, onde estava a decorrer a festa da centésima lição.

Posteriormente, realizou-se a reunião com as professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica, as professoras titulares e as estagiárias, na qual foram indicados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar das aulas lecionadas neste dia.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia, devo dar especial importância à forma como a estagiária abordou a área de Português. Ao permitir que os alunos manipulassem palavras soltas para formarem frases, permitiu que estes fossem sujeitos ativos e não meros ouvintes no processo de aprendizagem. Sendo esta uma estratégia estimulante, os alunos mostraram-se bastante motivados e, conseqüentemente, apreendessem de uma forma mais eficaz os conhecimentos abordados. Tal como referem Balancho e Coelho (1996, p.40) “o modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada que existem na escola”. As mesmas autoras referem também que “se os projectos operativos, propostos pelo professor, estimularem os interesses e as necessidades do aluno, a receptividade será, logo à partida muito maior.” (p.40)

É essencial, tal como a estagiária procedeu, que os alunos sejam confrontados com estratégias diferentes e mais estimulantes do que aquelas a que estão habituados. O fator novidade, tal como afirma Jensen (2002, p.83) “assegura uma predisposição da atenção e o ritual certifica que existem estruturas previsíveis para um nível de stress baixo”.

Considero que esta se tornou uma estratégia bastante proveitosa para as crianças, pois a assimilação dos conhecimentos foi mais proveitosa e estes puderam construir os seus próprios conhecimentos através da manipulação das palavras móveis.

24 de abril de 2012

A manhã das crianças iniciou-se com a finalização dos trabalhos em atraso. De seguida, a colega lecionou a aula programada, abordando as três áreas curriculares. Começou pela área de Matemática, em que explorou o volume do cilindro. Explicou a diferença entre poliedro e não poliedro, explicou a noção de volume, a respetiva fórmula para calcular o volume do cilindro e realizou situações problemáticas.

Na área de Estudo do Meio, recorrendo ao suporte informático *PowerPoint*, abordou os distritos de Portugal.

Por fim, abordou a área de Português, na qual explorou o conteúdo gramatical pronomes indefinidos.

Inferências e fundamentação teórica

Como suporte ao conteúdo de Estudo do Meio que lecionou, a estagiária recorreu ao quadro interativo e ao *PowerPoint*, tendo desta forma tirado partido das novas tecnologias em sala de aula. O quadro interativo é descrito por Silveira-Botelho (2009) como

um quadro sensível ao toque ligado a um computador, ou seja, o utilizador controla o computador ao tocar no quadro. Pode ser utilizado de forma similar a um vulgar quadro de ardósia. Assim, permite aos professores dinamizar as suas aulas utilizando uma variedade de conteúdos multimédia, incluindo imagens, apresentações, filmes, Internet e sons. (p.147)

Ao recorrer às novas tecnologias, a estagiária foi ao encontro do que refere Silva (2002) ao afirmar que o professor deve

incorporar as tecnologias de informação e comunicação no quotidiano da escola, pensando a sua integração e utilização curricular numa lógica marcada pela racionalidade comunicativa, examinando objectivamente aquilo que as tecnologias nos oferecem para modificar a escola e as práticas pedagógicas, procurando a complementaridade entre os processos de significação favorecidos pela dimensão sensório-afectiva-social da comunicação presencial e a riqueza informacional proporcionada pelo ambiente da comunicação virtual. Se assim o fizermos, estamos a contribuir para renovar a escola, no sentido de formarmos cidadãos com as qualificações necessárias para intervirem de forma responsável na Sociedade da Informação. (p.88)

Com o decorrer desta aula, mais uma vez constatei que o uso das novas tecnologias no universo escolar traz benefícios, tanto para o professor, como para o aluno.

Concluo referindo que na passagem do Bibe Amarelo (faixa etária dos 3 anos) para o 4.º Ano existiu uma grande diferença, pois são faixas etárias bastante díspares em que as rotinas e as metodologias aplicadas são distintas. As crianças que frequentam o 4.º Ano apesar de necessitarem de atenção, não estão tão dependentes dos adultos, pois sendo característico da idade, são mais autónomas.

1.6. 6.ª Secção

Período de estágio: de 30 de abril a 22 de junho de 2012

Faixa etária: 8 anos

Bibe: Azul Claro (3.º Ano) (figura 17)

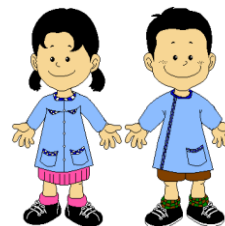


Figura 17 - *Bibe Azul Claro*

1.6.1. Caracterização da turma

Segundo informações fornecidas pela professora titular de turma, a turma do 3.º Ano é constituída por 28 crianças, 17 do género feminino e 11 do género masculino.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.6.2. Caracterização do espaço

A sala do 3.º Ano é composta por três filas de mesas, estando estas agrupados duas a duas. É também constituída por um quadro interativo e por outro de ardósia e por um móvel, no qual são arrumados os dossiers dos alunos e alguns livros de leitura. (figura 18)

Nesta sala encontram-se dois *placards*, nos quais estão expostos os trabalhos realizados pelas crianças. A mesma encontra-se decorada com efeitos relacionados com matérias já aprendidas pelos alunos.

Numa das paredes está exposto o quadro com os aniversários das crianças desta turma.



Figura 18 – *Sala do 3.º Ano*

1.6.3. Horário

No quadro 6 podemos observar o horário das crianças deste grupo.

Quadro 6 – *Horário do 3.º Ano*

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Das 10h às 11h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Das 12h às 12h50m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Das 13h às 14h30m	Almoço e recreio				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Plástica (14h30/15h45)	Educação Física	Estudo Acompanhado
Das 15h20m às 16h10m	Computadores	História		Música	Área de Projeto
Das 16h10m às 17h	História	Biblioteca	Formação Cívica	Inglês	Experiências
	Saída				

1.6.4. Rotinas

As crianças que frequentam o 3.º Ano de escolaridade regem-se pelas mesmas rotinas das que frequentam os restantes anos de escolaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.6.5. Relatos Diários

30 de abril de 2012

Sendo este o primeiro dia de estágio no Bibe Azul Claro (3.º Ano), fui apresentada, juntamente com as colegas de estágio, aos elementos que compõem esta turma. Terminadas as apresentações, auxiliei as crianças na realização dos trabalhos em atraso.

Devido ao *roullement* os alunos permaneceram no recreio até às 12h, hora em que se dirigiram ao refeitório para almoçar (os alunos almoçaram mais cedo que o habitual).

4 de maio de 2012

Após terminarem os trabalhos em atraso, a professora da turma em questão propôs que os alunos elaborassem o final para um texto que foi trabalhado na sala de aula em dias anteriores. Terminada esta atividade, as crianças realizaram o ditado do respetivo texto.

Na área de Matemática, que se iniciou após o intervalo, as crianças construíram um gráfico de barras, com o número de alunos de cada ano de escolaridade (até ao 6.º Ano). Quando acabaram a construção do gráfico, pintaram as barras e fizeram a análise do mesmo, através de perguntas orais colocadas pela professora.

Inferências e fundamentação teórica

Os ditados são atividades que permitem ao aluno aperfeiçoar/desenvolver competências relacionadas com a escrita. Este tipo de atividade, segundo Gomes *et al.* (1991, p.154), deve estar de “acordo com o nível e o ritmo de aprendizagem dos alunos”.

Os ditados para além de desenvolverem competências relacionadas com a escrita, são também promotores da concentração dos alunos, uma vez que estes precisam de estar concentrados para fazer a junção entre a audição e a escrita de forma correta. Seguindo esta linha de pensamento Condemarin e Chadwick (1987, p. 184) referem que os ditados desenvolvem “a capacidade para escutar de forma concentrada e incrementada a qualidade de atenção da criança”.

No decorrer dos ditados, os alunos estão restritos aos seus próprios conhecimentos para registarem as palavras de forma correta, tendo de recorrer a estratégias que lhes permitam realizar a atividade com sucesso. Tal como afirmam Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p.96) a criança “ao contrário da cópia, não pode proceder à verificação da maneira como a palavra se escreve, por meio de consulta, encontra-se confinado aos seus próprios conhecimentos”.

A realização de ditados revela-se portanto uma forma de promover diversas competências nas crianças.

7 de maio de 2012

Os alunos iniciaram a manhã com a leitura, numa primeira fase silenciosa e, posteriormente, em voz alta, do texto “A traça” da autoria de Álvaro Magalhães. De seguida, responderam a perguntas de interpretação alusivas ao texto lido.

Na área de Matemática, a professora distribuiu uma proposta de trabalho pelas crianças, que consistia na realização de exercícios relacionados com o volume de sólidos geométricos.

Foi-me solicitado que ajudasse uma criança com os trabalhos em atraso.

Inferências e fundamentação teórica

No momento dedicado à área de Português, em que os alunos realizaram a leitura em silêncio e posteriormente em voz alta, devo salientar que a professora antes da leitura dos alunos procedeu à leitura modelo. Esta leitura foi efetuada com entoações e inflexões de voz. Tal como refere Cadório (2001)

normalmente a leitura é silenciosa, porém, na escola, pode haver benefícios de ela não se fazer exclusivamente por essa via. A leitura em voz alta, pelos alunos e sobretudo pelo professor, é um meio de os alunos captarem o ritmo, entoação e emoção de quem lê. É também uma forma de o professor mostrar fruição e intimidade com os livros e de, consequentemente, contagiar os auditores. (p. 51)

Enquanto a professora lia em voz alta, os alunos seguiam o texto de forma silenciosa. Esta é uma estratégia que, segundo as Orientações para Atividades de Leitura (ME, 2009), traz vantagens, tais como

ouvir ler bem o que se está a ler em silêncio facilita a compreensão do texto; a melhor compreensão do texto assegura maior adesão ao livro e ao acto de ler; ouvir ler com a entoação correcta proporciona um bom modelo para a leitura pessoal. (p.36)

O hábito de leitura por parte do professor é uma forma de incutir nos alunos hábitos de leitura, pois este é um modelo para as crianças. Seguindo esta linha de pensamento, Cadório (2001, p.43) sustenta que “se o professor modelar positivamente os alunos em relação à leitura, e estes tiverem uma representação favorável desta e do professor como leitor, podem-se colher frutos a curto, médio e longo prazo”.

Concluo, mencionando que uma boa leitura efetuada pelo professor é essencial para que os alunos sejam mais fluentes no ato de ler.

8 de maio de 2012

Iniciei o dia a auxiliar a mesma criança referida no relato anterior. Terminados os trabalhos em atraso, os alunos realizaram a cópia do texto explorado no dia anterior.

Os alunos realizaram exercícios gramaticais referentes ao texto. A professora escreveu os exercícios no quadro e os alunos passaram-nos para os seus cadernos.

Após o intervalo, a professora abordou o conceito de volume. Distribuiu pelas crianças um apontamento sobre este conteúdo e, de seguida, estas colaram-no no caderno e leram-no em voz alta. Neste apontamento estava presente o conceito de volume, as respetivas fórmulas e a correspondência entre as unidades de capacidade e de volume. Quando a professora terminou a explicação, os alunos realizaram exercícios referentes a este conteúdo.

Inferências e fundamentação teórica

As cópias e os ditados são atividades que os alunos realizam com frequência e que promovem a aquisição de competências ao nível da ortografia e da caligrafia. No entanto, ao realizarem este tipo de atividades, não desenvolvem a sua imaginação e criatividade, pois limitam-se apenas a escrever o que lhes está a ser transmitido. Partilhando da mesma opinião, Gomes *et al.* (1991, p.154) referem que “a cópia e o ditado são atividades de produção escrita em que não existe trabalho do aluno na conceção das mensagens que escrevem”.

Apesar da limitação referida acima, não deixam de ser fundamentais para o progresso das aprendizagens dos alunos, pois colaboram, tal como referem Gomes *et al.* (1991, p.154), para o “aperfeiçoamento caligráfico, desenvolvimento da leitura e da ortografia e compreensão e aplicação das normas de organização e de funcionamento da língua”.

É importante que os alunos elaborem atividades que tenham como componente a escrita, pois tal como refere Contente (1995, p.27), “a avaliação dos alunos passa essencialmente pela escrita. Os alunos escrevem em quase todas as disciplinas e são avaliados com base nas suas produções escritas”.

A realização frequente de cópias contribui para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, pois auxilia a aprendizagem da ortografia e da escrita.

11 de maio de 2012

As crianças do 3.º Ano, juntamente com as professoras e as estagiárias, tiveram a oportunidade de se deslocarem ao Teatro Bocage para assistir à peça “Alegre História de Portugal em 90 minutos”.

Inferências e fundamentação teórica

As visitas de estudo são essenciais para o desenvolvimento de novas aprendizagens e não devem ser esquecidas pelos docentes. Tal como refere Proença (1990, p.138) “a visita de estudo permite desenvolver a aprendizagem e a aplicação de várias técnicas de trabalho, como: observação orientada; pesquisa de dados; trabalho de equipa; organização de trabalho; treino para colocar questões”.

Para além de todos os benefícios que trazem para a aprendizagem das crianças, são também uma forma do docente conhecer os seus alunos fora do contexto escolar, assim como menciona Almeida (1998, p.55) “o professor pode, durante a visita, ser mais observador dos comportamentos dos seus alunos, estabelecendo-se qualquer indício de directividade na dinâmica de grupo”.

Deste modo, é essencial que as crianças tenham oportunidades de realizar visitas de estudo, para vivenciarem situações reais, aprenderem de uma forma lúdica e saírem do espaço escolar.

14 de maio de 2012

Os alunos começaram o dia com a correção dos desafios escolares correspondentes à área de Português e de Matemática.

Posteriormente, a meu pedido, a professora lecionou uma aula com o material Calculadoras Papy, onde trabalhou a soma e leitura de números.

Após o intervalo, foi-me solicitado pela professora que realizasse exercícios com as crianças, de modo a preparar-me para a minha aula.

De seguida, os alunos fizeram a leitura, em silêncio, do texto “A panela de ferro e a panela de barro”.

Inferências e fundamentação teórica

São diversos os materiais matemáticos que as crianças manipulam para desenvolverem as suas aprendizagens.

De forma a preparar-me melhor para a minha aula, a professora explorou, a meu pedido, as Calculadoras Papy. Segundo Caldeira (2009a, p.345) “estas calculadoras são baseadas no Minicomputador Papy. Este material foi inventado por George Papy (...) combina o sistema decimal, com o sistema binário e têm como base as cores das peças do material Cuisenaire”. A mesma autora refere que “cada calculadora representa uma ordem e cada conjunto de três calculadoras equivalem a uma classe. Cada placa está dividida em quatro partes e em cada uma delas só pode existir uma peça”. (p.347)

Este material permite que as crianças trabalhem diversos conceitos matemáticos, como a leitura de números e operações, segundo a autora supracitada

para orientar a aprendizagem das operações é necessário considerar, reconhecer, o significado das operações e diferentes situações concretas; reconhecer os algoritmos mais usuais e eficientes as operações; compreender tantas propriedades das operações como as suas relações; com este material a criança:

- a) aprende a seleccionar, decidir, descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema;
- b) realiza a compreensão dos números e da numeração;
- c) reconhece a compreensão do sentido do número e das operações;
- d) efetua o cálculo com números realizando operações;
- e) desenvolve o cálculo;
- f) resolve situações problemáticas. (p.347)

Foi essencial que a professora trabalhasse com este material e me desse a oportunidade de o explorar, para que eu me sentisse mais segura e mais familiarizada com o material no dia da minha aula.

15 de maio de 2012

O dia das crianças teve início com a realização da cópia do texto que tinham lido na véspera “A panela de ferro e a panela de barro”. De seguida, realizaram a interpretação e a análise gramatical do texto em questão. Ainda na área de Português, os alunos efetuaram uma proposta de trabalho com conteúdos gramaticais: formação de palavras, conjugações de verbos e classificação de palavras quanto à sílaba tónica.

Na área de Matemática a professora ditou situações problemáticas de cálculo mental para os alunos resolverem.

Inferências e fundamentação teórica

Os conteúdos gramaticais são essenciais para que as crianças possuam as regras para saber dialogar e comunicar de forma correta e não estejam confinados a regras básicas de comunicação. Apesar de estas usarem, de modo intuitivo, os conteúdos gramaticais, é imprescindível que sejam estimuladas a adquirir regras do conhecimento explícito da língua. Desta forma, é necessário que os professores abordem os conteúdos gramaticais de modo a capacitá-las, tal como referem Gomes *et al.* (1991, p.189) para as seguintes competências: “a) ouvir, compreender e falar. b) ler, compreender e escrever”.

O contacto com o conhecimento explícito da língua aparece desde a mais tenra idade, tal como referem os autores atrás mencionados

desde o primeiro nível de escolaridade, ou ensino primário, a gramática aparece ao serviço da comunicação em língua portuguesa. No primeiro nível procura-se, principalmente, capacitar os alunos para as seguintes competências: Ouvir, compreender e falar; Ler, compreender e escrever. Ainda neste nível ou grau de ensino, o ensino-aprendizagem da gramática deve limitar-se à observação das normas a que obedece a organização e funcionamento da língua em frases/ textos, à aplicação em frases das normas observadas e à modificação de frases. (p. 189)

A aquisição de conteúdos relacionados com o conhecimento explícito da língua é imprescindível para um bom funcionamento da língua.

18 de maio de 2012

Neste dia as minhas colegas de estágio foram surpreendidas pelas professora da Equipa de Supervisão Pedagógica, que lhes solicitaram aulas surpresa. A primeira aula a que assisti compreendeu a área de Português e foi solicitado que realizasse a interpretação e a análise gramatical de um texto cedido pela Orientadora.

A segunda aula, na área de Matemática, teve como principal objetivo a exploração dos conteúdos matemáticos: o perímetro, a área e o volume, utilizando o material *Cuisenaire*.

De seguida, foram abordados os aspetos a melhorar e os aspetos positivos das aulas lecionadas neste dia, na reunião com as professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica, as professoras titulares e as estagiárias.

Inferências e fundamentação teórica

Um dos métodos de avaliação são as aulas surpresa. Como já referi anteriormente, estas aulas despertam nos estagiários algum nervosismo e ansiedade, o que influencia o desempenho dos mesmos. Tal como Jensen (2002, p.111) afirma “não existe nenhuma separação entre a mente e as emoções; as emoções, o pensamento e a aprendizagem estão todos ligados”.

Quanto à primeira aula a que assisti neste dia, a estagiária, para além de realizar uma má gestão de tempo, não fez uma boa leitura modelo, lendo em tom muito baixo, de forma bastante pouco entusiasmante e fixando-se totalmente no texto, não tendo olhado vez alguma para as crianças, o que na minha opinião se deveu ao notório nervosismo, desmotivando desta forma os alunos. Segundo Estanqueiro (2010, p.52), “é fundamental acreditar naquilo que se faz. Dando o seu melhor ao ensino, o professor dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos alunos”.

Outro aspeto a melhorar foi a análise gramatical que efetuou, pois para a faixa etária em que se encontrava a dar a sua aula, as questões que colocou à turma foram bastante elementares.

Desta aula, concluo que se o professor abordar os conteúdos de uma forma dinâmica, entusiasmante e mostrar ser portador dos conhecimentos, os alunos demonstram-se bastante mais recetivos e motivados.

21 de maio de 2012

Neste dia, regressei à turma do 4.º Ano para lecionar as aulas que não lecionei enquanto estagiei no ano de escolaridade em questão. Iniciei com a área da Matemática, em que realizei com as crianças, e utilizando o material 5.º Dom de Froebel, a construção da “Casa”. À medida que realizavam a construção, coloquei questões aos alunos de modo a desenvolver o seu raciocínio matemático. Concluída a construção, realizei situações problemáticas de cálculo mental relativas à construção em questão.

Na área de Português reví, através do suporte informático *PowerPoint*, as características da Banda Desenhada. De seguida, realizei com os alunos uma composição coletiva, na qual tiveram de completar uma Banda Desenhada.

Na área de Estudo do Meio e com o intuito de rever conteúdos curriculares já abordados anteriormente (dentição humana, países lusófonos e distritos de Portugal), realizei com os alunos o jogo do Bingo.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia devo dar ênfase à área de Português, em que solicitei que os alunos construíssem uma banda desenhada, através da atribuição de falas às personagens que compunham a mesma. Esta atividade revelou-se bastante emotiva, entusiasmante e interessante para as crianças. Tal como referem Gomes *et al.* (1991, p. 114) nestes textos “devido aos seus elementos visuais, o interesse da criança é mais forte do que nas histórias onde o texto escrito ou oral é dominante”.

No decorrer desta atividade, todos os alunos demonstraram desejo e vontade de participar. Foi uma estratégia que permitiu fomentar nos alunos o diálogo, a partilha de ideias, a criatividade e sobretudo a capacidade de interpretação da linguagem não-verbal, uma vez que os alunos tiveram de interpretar as imagens presentes na banda desenhada para dar falas às mesmas e, desta forma, exercitarem o seu vocabulário. A banda desenhada constitui segundo Gomes *et al.* (1991, p.114) um “recurso muito eficaz para crianças menos motivadas para a aprendizagem da língua”.

Esta foi uma atividade que promoveu o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, através de uma componente bastante lúdica.

Também o jogo utilizado, na área de Estudo do Meio, permitiu que os alunos assimilassem os conteúdos já aprendidos anteriormente de uma forma lúdica. Durante o decorrer do jogo, todos os alunos estavam motivados a participar, o que levou a alguma agitação. Muitas das vezes tive que intervir para controlar a disciplina. Mas no geral, foi uma atividade que gostei de realizar com estes alunos, pois senti alegria por parte dos mesmos.

22 de maio de 2012

A manhã das crianças do 3.º Ano teve início com a realização da prova de aferição referente ao ano civil anterior. De seguida, efetuaram a correção da mesma. A professora solicitou que diversos alunos fossem ao quadro resolver os exercícios que constavam na prova.

Após o intervalo, realizaram exercícios gramaticais relativos à análise morfosintática, fonia e grafia de palavras e processo de formação de palavras. De seguida, realizaram um ditado do texto intitulado “Bons Amigos”.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos realizaram neste dia a prova de aferição do ano anterior, como forma de testar os seus conhecimentos. As provas de aferição, segundo o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação revelante aos professores, às escolas e à administração educativa não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos. O enquadramento do processo de realização das provas nacionais de aferição é objeto de despacho do Ministro da Educação, sendo a sua realização da responsabilidade de serviços centrais do Ministério da Educação.

Estas provas têm também como objetivos, tal como refere o Gave (Gabinete de Avaliação Educacional) (2012):

recolher informação relevante sobre os desempenhos dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Estas provas, pelo carácter universal da sua aplicação e pela natureza da informação que os seus resultados proporcionam, constituem um instrumento de diagnóstico disponibilizado às escolas, aos professores e às famílias, que permite uma reflexão coletiva e individual sobre a adequação das práticas letivas às finalidades e aos objetivos educacionais propostos no currículo. De acordo com o despacho n.º 2351/2007, de 14 de fevereiro, com a última redação dada pelo despacho n.º 10534/2011, de 11 de agosto, as provas de aferição deverão ser aplicadas anualmente, no final do 1.º ciclo do ensino básico, aos alunos das escolas públicas e dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

25 de maio de 2012

Neste dia observei a aula programada de uma colega, que ocorreu no 4.º Ano. A estagiária iniciou com a área de Português, na qual apresentou um texto aos alunos e, após a leitura e interpretação do mesmo, realizou exercícios abordando a análise morfosintática.

Na área de Estudo do Meio, através do *PowerPoint*, deu a conhecer aos alunos o Mosteiro da Batalha.

Terminou com a área de Matemática, na qual realizou situações problemáticas relacionadas com o mesmo.

Inferências e fundamentação teórica

Considero que a prática pedagógica tem um contributo essencial para o futuro profissional de um docente, na medida em que, através da mesma, é dada a oportunidade aos estagiários de viver as situações e de contactar com a realidade. Assistir às aulas lecionadas pelos colegas estagiários também se torna enriquecedor, pois, através da observação das mesmas e dos comentários, podemos tirar conclusões acerca do que está correto e dos erros que não devemos cometer. Tal como afirma Machado (1997, citado por Severino 2007, p.73), “as experiências de prática pedagógica representam para muitos formandos um primeiro contacto com a realidade da profissão, pelo que as mesmas são fundamentais não só pelo contacto com a realidade, mas também porque permitem ultrapassar as angústias e ansiedades iniciais, face à profissão”.

Desta forma, poderei mencionar que é através de uma prática constante que o estagiário adquire competências necessárias para o seu crescimento enquanto futuro docente. A prática pedagógica permite desenvolver inúmeras capacidades necessárias para a formação de um bom profissional.

28 de maio de 2012

Os alunos iniciaram a manhã com a correção dos desafios escolares de Português e de Matemática. De seguida, na área de Português, realizaram a leitura, análise e interpretação do texto “O caranguejo de férias”. Foram abordados, sobretudo, com este texto os conteúdos curriculares: grau dos adjetivos, análise morfossintática e formas dos verbos.

Após o intervalo e, na área de Matemática, realizaram a leitura de um quadro que continha os dias da semana e as horas em que se realizaram determinadas atividades. A exploração do gráfico foi efetuada através de perguntas orais colocadas pela professora tais como: “de que horas a que horas tiveram intervalo?”.

Inferências e fundamentação teórica

A interpretação do texto mencionado em cima, foi realizada através da escrita. É necessário que sejam desenvolvidas atividades que promovam a escrita das crianças, pois esta é uma competência essencial para os alunos. Tal como refere Sim-Sim (2007, p.5) “a utilização da linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana.

Torna -se, por isso, indispensável saber (...) escrever de forma eficiente para a realização de muitas atividades diárias”.

Através da interpretação do texto, o professor verifica se o aluno entendeu o mesmo. Sustentando esta ideia, Sim-Sim (2007, p.9) menciona que “ler é compreender, aceder ao significado do texto. (...) O importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto”.

Revela-se, assim, essencial que os alunos realizem atividades relacionadas com a análise e interpretação de textos, para desenvolverem as capacidades de entendimento e interpretação.

29 de maio de 2012

As crianças, na área de Matemática, realizaram situações problemáticas referentes a reduções, valores menores, maiores ou iguais. De seguida, realizaram no quadro a correção dos exercícios anteriores.

Na área de Português, continuaram a explorar o texto abordado no dia anterior “O caranguejo de férias”. A professora solicitou que os alunos inventassem um final diferente para o texto e ouviu a opinião de diversos alunos. Realizaram exercícios gramaticais referentes a: tipos de sujeito, fonia e grafia de palavras.

De seguida, realizaram um ditado musical da música “O circo de feras”, dos Xutos e Pontapés. A professora distribuiu pelos alunos a letra da música, com espaços em branco, e os alunos, à medida que ouviam a música, tinham que preencher esses espaços.

Inferências e fundamentação teórica

As situações problemáticas são desafios com os quais as crianças são confrontadas no seu dia-a-dia escolar. Estas permitem que as crianças desenvolvam inúmeras capacidades.

Ao serem efetuadas situações problemáticas, o professor está, segundo Trindade (2002,p.18), a “contribuir para a valorização dos alunos como indivíduos capazes de aprender a enfrentar (...) situações problemáticas de natureza diversa”.

No que diz respeito ao ditado realizado, os alunos desenvolveram competências relacionadas com a escrita e com a memória. Para que os alunos desenvolvam essas competências é necessário que se criem estratégias que as

promovam. Estas estratégias, tal como evidenciei neste dia, podem ser abordadas de uma forma lúdica.

A escrita, de acordo com Azevedo (2000)

constitui um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, ativando zonas do cérebro que não atuam na fala. Sendo uma atividade com carácter consciente, o seu exercício implica uma atitude metalinguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até então adquirido. (p.42)

Foi com agrado que presenciei esta atividade, pois contribuiu para o leque de estratégias lúdicas, aplicáveis em sala de aula, enquanto futura docente.

1 de junho de 2012

Neste dia celebrou-se o Dia Mundial da Criança. Com o intuito de celebrar esta ocasião, foram colocados diversos insufláveis no Jardim-Escola. Enquanto esperavam pelo enchimento dos mesmos, as crianças realizaram diversos desenhos ao seu gosto.

De seguida, os alunos brincaram livremente nos insufláveis até à hora destinada ao almoço.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças demonstraram grande alegria e entusiasmo no decorrer desta manhã. O dia era dedicado às mesmas e tiveram a oportunidade de brincar livremente, libertando as suas energias, explorando situações e socializando com outras crianças. Segundo Ignácio (2001,p.25) “Brincar, para a criança, é tão importante e sério como trabalhar é para um adulto. Ou mais até porque dificilmente encontramos um adulto tão dedicado ao seu trabalho como a criança o é à sua brincadeira”.

Também Hohmann e Post (2003, p. 87) referem que “brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço”.

Por todas as competências que as brincadeiras desenvolvem nas crianças, é importante que sejam criados momentos dedicados à brincadeira e que a criança seja autónoma na escolha das suas brincadeiras.

8 de junho de 2012

Os alunos iniciaram a manhã com a correção de trabalhos de casa e, de seguida, efetuaram exercícios inseridos na área de Português: exercícios de translineação e um ditado.

Após o intervalo, a professora explorou o material Calculadores Multibásicos, com o qual trabalhou a leitura de números.

Inferências e fundamentação teórica

Os trabalhos de casa, desde que enviados com moderação, são importantes para que as crianças possam consolidar as matérias trabalhadas em sala de aula, e também desenvolvam a responsabilidade das mesmas. Seguindo esta linha de pensamento Meirieu (1998, p.14) refere que são necessários “para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal”.

Quando são expostos aos alunos, os trabalhos de casa devem respeitar determinadas regras, entre as quais Simões (2006) destaca as seguintes

devem ser dados aos alunos trabalhos que eles consigam resolver com sucesso, não como a continuação da instrução, mas sim como a continuação da prática e a preparação para aula seguinte; é importante verificar como é que os trabalhos de casa foram feitos, e não apenas se foram feitos, verificar e dar feedback aos alunos, será uma forma dos professores lhes comunicarem que têm expectativas elevadas e que demonstrarem interesse; tanto os pais como os alunos deverão ser informados da importância e da valorização dos trabalhos de casa. (p. 87)

Os trabalhos de casa são uma forma de o aluno desenvolver competências, quer relacionadas com o processo de ensino aprendizagem, quer com competências pessoais.

11 de junho de 2012

O dia das crianças iniciou-se com a realização da prova de avaliação de Estudo do Meio e de História de Portugal.

Após o intervalo, na área de Matemática, realizaram operações de dividir e de multiplicar com números decimais.

Inferências e fundamentação teórica

Segundo Nacional Council of Teachers of Mathematics (2008, p.97) os alunos “desde, o pré-escolar até ao 2.º ano deverão começar a desenvolver a compreensão do conceito relacionado com a divisão”. Portanto, é importante que o professor desenvolva atividades relacionadas com esta temática. Na realização das operações, a professora foi auxiliando os alunos, orientando o raciocínio dos mesmos. De acordo com esta linha de pensamento as Nacional Council of Teachers of Mathematics (2004, p.37) defendem que “um aspeto do papel do professor é provocar o raciocínio dos alunos em matemática. Os professores devem fazê-lo através das atividades que propõem e das questões que colocam. É importante estabelecer um discurso centrado no raciocínio matemático”.

No decorrer desta atividade, a professora colocou questões aos alunos, de modo a orientar o raciocínio dos mesmos, permitindo que estes fossem ativos no decorrer das operações. Segundo os autores mencionados em cima, o professor deve colocar questões de maneira a “elucidar o pensamento dos alunos e ampliá-lo. É crucial a habilidade do professor na formulação de questões que dirijam o discurso oral na direção do raciocínio matemático”. (p.38)

Pude constatar que a professora, ao conduzir o pensamento dos alunos, estes realizaram as operações com maior facilidade.

12 de junho de 2012

Neste dia, as crianças do terceiro ano estiveram sob a minha orientação. Iniciei com a área de Português, na qual distribuí um texto aos alunos. Realizei a leitura modelo do mesmo e solicitei, posteriormente, que os alunos o lessem também. Posteriormente, os alunos interpretaram o texto oralmente.

Na área de Matemática, através do material manipulável Calculadoras Papy, solicitei que os alunos procedessem ao conteúdo programático leitura de números.

Para finalizar a manhã de aulas, realizei com as crianças, na área de Estudo do Meio, um jogo intitulado o Jogo do Bingo, como principal intuito de rever matérias já aprendidas sobre História de Portugal. (figura 19)

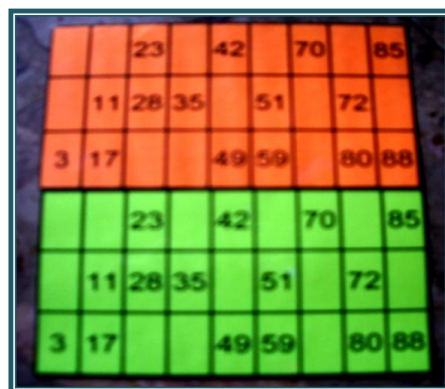


Figura 19 – Cartões utilizados no jogo na área de Estudo do Meio

Inferências e fundamentação teórica

Decidi recorrer ao uso de uma estratégia lúdica (jogo) para realizar revisões com as crianças, para que estas revisões fossem mais apelativas e menos fatigantes para os alunos. As atividades lúdicas, tal como afirma Pessanha (2001, p.127) “pode constituir um contributo importante para o desenvolvimento das crianças”. Também Piaget (s.d., citado por Caldeira, 2009b, p. 349) afirma que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, e por isso indispensáveis à prática educativa”.

Ao recorrer a esta estratégia, existiu uma ligação entre a aprendizagem e o lúdico. Desta forma, tal como afirma Antunes (2003, citado por Caldeira, 2009b, p.359) o jogo é encarado como “uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ou interesse do aluno... ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador de aprendizagem”.

Os jogos pedagógicos, que abarcam conteúdos curriculares são desenvolvidos, segundo Antunes (2003, p.38), “com a intenção específica de provar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento, e principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória”.

Constatei, com a realização desta atividade, que os alunos devem ser confrontados com estratégias lúdicas que promovam o seu raciocínio, de forma a diversificar e a melhorar o processo de ensino aprendizagem.

15 de junho de 2012

A colega de estágio lecionou a manhã de aulas neste dia. Iniciou com a área de Português, na qual apresentou um texto aos alunos, efetuou a leitura e interpretação do mesmo e, posteriormente, realizou uma composição coletiva.

Na área de Matemática, os alunos resolveram uma proposta de trabalho constituída por situações problemáticas.

Finalizou com a área de Estudo do Meio. Dividiu os alunos em grupos e, de seguida, realizou um jogo com o intuito de rever a matéria abordada pelas crianças nesta área em dias anteriores.

Inferências e fundamentação teórica

Para realizar o jogo na área de Estudo do Meio, a estagiária dividiu os alunos em grupo. Ao trabalharem em grupo, as crianças desenvolvem capacidades que não desenvolvem ao trabalharem de forma individual, como o respeito e partilha de ideias. Tal como afirma Pato (1995, p.9) o momento em grupo “coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir”.

Para que a divisão em grupos não gerasse confusão no momento de dar resposta às questões colocadas pela estagiária, esta selecionou um elemento como sendo o chefe de grupo, que tinha como principal objetivo anunciar a resposta escolhida pelo grupo. No entanto, apesar de ter escolhido um chefe de grupo, reforçou sempre a ideia de que a opinião de todos os elementos é fundamental para a decisão final. Seguindo esta linha de pensamento Freitas e Freitas (2003, p.30) mencionam que “cada elemento sabe que as suas falhas podem contribuir para que o grupo tenha piores resultados e se existe espírito de grupo cada um procurará dar o seu melhor e ajudar os outros a darem também o seu melhor”.

A junção dos alunos em grupos é uma estratégia que fomenta nas crianças o espírito de partilha e o respeito por opiniões diferentes, contribuindo de forma positiva para o processo de ensino aprendizagem.

18 de junho de 2012

Neste dia a professora titular de turma não esteve presente no espaço escolar. Devido a esta situação, as crianças ficaram sob a orientação da professora de Expressão Plástica. As crianças estiveram, durante o período da manhã, a realizar desenhos e atividades relacionadas com a expressão plástica.

Inferências e fundamentação teórica

As atividades de expressão plástica não devem ser esquecidas pois, através da realização das mesmas, as crianças têm a possibilidade de expressar os seus sentimentos, de exteriorizarem emoções e de desenvolverem a sua imaginação e criatividade. Nesta manhã de estágio, os alunos tiveram a oportunidade de realizar diversas atividades relacionadas com a expressão plástica. Concordo que estas atividades devem ser promovidas junto das crianças, pois tal como menciona Lobrot (1992, p.142) “muitos professores infelizmente não são capazes de ensinar mais nada

além da leitura, da escrita e do cálculo. Eles são incapazes de criarem técnicas de expressão, de favorecer o desenho, a pintura, a modelagem, o canto, etc. No entanto, isso é necessário”.

Apesar das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio serem primordiais no processo de ensino aprendizagem, é essencial que os alunos tenham a oportunidade de realizar atividades que promovam a expressão plástica.

19 de junho de 2012

O dia das crianças teve início com a realização de uma proposta de trabalho constituída por situações problemáticas. Posteriormente, os alunos realizaram um ditado de palavras e terminaram os trabalhos que tinham em atraso.

Após o intervalo, os alunos escolheram um livro à sua escolha e leram-no.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia de estágio, tal como em tantos outros, as crianças contataram com a escrita e com a leitura. Ambas as competências são essenciais para o desenvolvimento da criança quer a nível intelectual quer a nível social. Andrade e Franco (2006) destacam a importância destas competências ao referirem que

a aprendizagem da leitura e da escrita, é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi um dos momentos mais importantes da História da Humanidade, pois por meio de registos escritos o saber acumulado pode ser transmitido às demais gerações. (p.65)

O ato de leitura, tal como afirma Santos (2000, p.22) “põe, assim, à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional”.

O treino destas competências são, portanto, essenciais para a formação de cidadãos.

22 de junho de 2012

Os alunos do 3.º Ano iniciaram a manhã com a leitura de um texto e, posteriormente, procederam à sua interpretação.

Após o intervalo, a professora, através de exercícios passados no quadro, reviu conteúdos na área da Matemática, que os alunos trabalharam em dias anteriores.

Inferências e fundamentação teórica

Após a leitura do texto, a professora solicitou que os alunos realizassem a interpretação do mesmo, através de questões colocadas oralmente.

Na compreensão e interpretação de textos, tal como afirma Sim-Sim (2007, p.24) “o leitor presta atenção à informação do texto, retém na memória os aspectos mais relevantes da informação recolhida e relaciona-os com o que sabe sobre o assunto, reformulando o conhecimento prévio que possuía”.

Desta forma, é importante que o professor solicite que os alunos procedam à interpretação de um texto, para verificar se os mesmos compreenderam o que estiveram a ler.

Resumindo, durante este período de estágio desenvolvi uma ótima relação com as crianças e com a professora cooperante, tendo a mesma sido bastante acessível e preocupada com a preparação das aulas das estagiárias.

Devo salientar que observei e tive a oportunidade de explorar, junto das crianças, um material matemático até então não trabalhado: Calculadoras Papy, o que contribuiu para o meu enriquecimento profissional.

1.7. 7.ª Secção

Período de estágio: de 25 de setembro a 16 de novembro de 2012

Faixa etária: 6 anos

Bibe: Castanho (1.º ano) (figura 20)

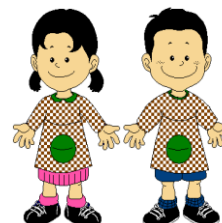


Figura 20 - Bibe Castanho

1.7.1. Caracterização da turma

Segundo informações fornecidas pela professora titular de turma, a turma do 1ºAno é composta por 29 crianças, 18 do género feminino e, 11 do género masculino. As crianças têm entre os 6 e os 7 anos de idade.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica J.E. e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

Uma aluna entrou para o Jardim-Escola no ano letivo anterior (Bibe Azul). A restante turma entrou no Bibe amarelo.

1.7.2. Caracterização do espaço

A sala do 1º Ano é constituída por duas portas, uma com acesso ao salão do Jardim-Escola e outra, com acesso ao exterior.

As secretárias dos alunos encontram-se distribuídas em quatro filas e agrupadas duas a duas. (figura 21)

Na sala encontram-se dois quadros de ardósia e, no meio destes, um quadro interativo.

Numa das paredes da sala encontra-se um *placard*, onde estão expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

Junto a uma das paredes encontra-se um móvel, no qual estão arrumados os dossiês dos alunos, bem como alguns materiais.



Figura 21 – Sala do 1.º Ano

1.7.3. Horário

No quadro 7 apresento o horário das crianças desta turma

Quadro 7 – *Horário do 1.º Ano*

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Das 10h às 11h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Das 12h às 12h50m	Matemática	Português	Educação Física	Música	Matemática
Das 13h às 14h30m	Almoço e recreio				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Plástica (das 14h30m às 15h45m)	Estudo do Meio (experiências)
Das 15h20m às 16h10m	Estudo acompanhado	Estudo do Meio	Biblioteca: no âmbito de Português		Formação Cívica
Das 16h10m às 17h	Jogos de Matemática	Inglês (das 16h às 17h)	Área Projeto	Estudo do Meio	Assembleia de turma
17h	Saída				

1.7.4. Rotinas

As rotinas das crianças, que frequentam o 1.º ano de escolaridade, são iguais às rotinas aplicadas às crianças que frequentam os restantes anos.

1.7.5. Relatos Diários

25 de setembro de 2012

Neste primeiro dia de contacto com as crianças do Bibe Castanho, começámos a manhã a ler com as crianças. A professora pediu-nos, à minha colega e a mim, que auxiliássemos individualmente cada criança.

Na área da Matemática, a professora iniciou uma nova matéria (numeração romana) até ao número 10, explicando também a origem dos números através de uma história.

Quando regressaram do intervalo, os alunos realizaram uma proposta de trabalho relativa a situações problemáticas, que continha operações de subtração. As crianças, que mostraram mais dificuldades, tiveram o nosso auxílio.

Inferências e fundamentação teórica

Grande parte da manhã acima descrita foi ocupada com a área de Matemática. Sendo esta uma área que se encontra sempre presente no quotidiano das crianças, é de extrema importância no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Esta área não se direciona, tal como afirmam Matos e Serrazina (1996,p.22) “ a formar matemáticos, mas sim pessoas que possuam uma cultura matemática que lhes permita aplicar a matemática nas suas atividades e na sua vida diária”.

Ao lecionar matemática, o professor deverá, como afirma no Programa de Matemática do ensino básico (ME, 2008a, p.8) “propor aos alunos a realização de diferentes tipos de tarefas, dando-lhes uma indicação clara das suas expectativas em relação ao que espera do seu trabalho, e apoiando-os na sua realização”. O professor terá também, segundo Ponte e Serrazina (2000, p.18), a capacidade de “delimitar uma unidade de ensino e dentro dela os assuntos que os alunos precisam de compreender, os processos que devem utilizar, os problemas que devem ser capazes de resolver, as noções e as técnicas que precisam de dominar e as atitudes ou apreciações que devem desenvolver”.

28 de setembro de 2012

Neste dia, começámos novamente a manhã a auxiliar as crianças na leitura.

Posteriormente, a professora, recorrendo ao material Cuisenaire, abordou as diversas cores das peças e a noção de “dobro” e “metade”.

Quando regressaram do intervalo, a professora distribuiu uma proposta de trabalho de Cartilha sobre a letra “c”. Esta proposta de trabalho continha várias palavras, todas elas com a letra “c” e com os diferentes valores, para as crianças distinguirem a diferença e escrevê-las no valor respetivo, num quadro existente nessa proposta.

A correção desta proposta de trabalho foi feita no quadro, por um aluno de cada vez.

Quando finalizaram as crianças realizaram os trabalhos que tinham em atraso.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia e no decorrer da atividade de Cartilha constatei que a professora foi bastante afetiva com as crianças, dando-lhes constantemente reforços positivos. Este aspeto é muito favorável à aquisição das aprendizagens. Viana e Teixeira (2002,p.26) partilham da mesma opinião referindo que “é importante o reforço das pequenas conquistas que a criança for fazendo, uma vez que aprender exige disponibilidade afetiva, esforço e atenção”.

Observei que, à medida que a atividade ia decorrendo e que a professora transmitia o reforço positivo, de modo a encorajar as crianças, que estas se mostraram mais “soltas” e mais entusiasmadas a dar o seu contributo, valorizando-se e confiando mais em si próprias. Tal como refere Cunha (1996, p.68), “quanto mais exigimos das crianças, contando que seja com respeito, com o devido encorajamento e compreensão, mais elas se sentem queridas, desejadas e entusiasmadas”.

Esta motivação faz com que o medo de fracassar reduza e que, assim, as crianças se libertem e mostrem mais de si. Segundo Balancho e Coelho (1996, p.20) “todo o aluno é estimulado pelo êxito e inibido pelo fracasso. Trabalha melhor quando se sente seguro e perde o medo de fazer má figura perante os colegas. Por isso o desejo de êxito e o receio de fracasso constituem motivos para as actividades docentes”.

Com a realização desta atividade, constatei que o reforço positivo é muito importante para as crianças, pois desperta nelas uma maior confiança e motivação e, naturalmente, um aumento de autoestima, relevante para a resolução de diversas situações do seu quotidiano.

1 de outubro de 2012

Os alunos iniciaram a manhã com a realização de propostas de trabalho na área de Matemática e na área de Português. Na área de Matemática realizaram situações problemáticas e na área de Português, divisão silábica.

Após o intervalo, a professora realizou um ditado com as crianças.

Inferências e fundamentação teórica

A realização de ditados permite que o professor avalie a ortografia das crianças. De acordo com Niza e Rosa (1998, 282) “a ortografia é apenas um dos muitos aspetos da escrita, mas é talvez aquele que mais preocupa os professores que sempre se queixaram e continuam a queixar-se, dos erros dos seus alunos”.

Através dos ditados, o professor avalia os erros mais cometidos pelos alunos, para poder constatar os erros mais cometidos e proceder a estratégias que combatam essas dificuldades. Seguindo esta linha de pensamento, os autores atrás referidos referem que “o professor precisa saber que tipo de incorreções ortográficas fazem os seus alunos e em que níveis estas se situam”. (p.282)

Os ditados são importantes para que os alunos melhorem a sua escrita e para que o professor possa recorrer a estratégias que combatam os erros mais cometidos pelos seus alunos.

2 de outubro de 2012

As crianças iniciaram o dia com a leitura de textos e a realização de uma ficha referente à Cartilha.

A seguir, a professora utilizou o material 5.º Dom de Froebel para explicar a diferença de um cubo inteiro, de metade de um cubo e de um quarto de cubo. Posteriormente, os alunos realizaram a construção das Colmeias.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia, e como já foi referido acima, o material utilizado foi o 5.º Dom de Froebel. Este material, segundo Caldeira (2009a, p.292) “é composto por 21 cubos inteiros, três cubos partidos, cada um em meios, e outros três partidos em quatro”.

Neste dia, as crianças contactaram, pela primeira vez com este material, o que vai ao encontro do que refere a autora supracitada, ao referir que “o 5.º Dom é aconselhado para crianças a partir dos 6 anos de idade”. (p.292) Para explorar este material com as crianças, a educadora abordou o conteúdo programático frações.

Ao observar esta aula, pude constatar que o 5.º Dom é um material adequado e foi notório o bom funcionamento da aula e o sucesso das respostas dos alunos às questões que lhes eram colocadas.

Concluo, referindo que os alunos se mostraram bastante curiosos e surpreendidos com os cubos que constituem o material em questão e que esta foi uma

aula que gostei particularmente de observar, pois tive a percepção de como se pode abordar este material, pela primeira vez, junto das crianças.

8 de outubro de 2012

Após o momento dedicado à leitura, as crianças realizaram uma ficha de Cartilha, relativa à letra “r”. Esta implicava que as crianças circundassem a letra “r” existente em cada palavra e, posteriormente, incluíssem essas mesmas palavras num quadro, no 1º ou no 2º valor, consoante o valor do “r” em cada palavra.

A seguir a este exercício, as crianças realizaram um ditado, com apenas uma frase.

Posteriormente, os alunos realizaram uma cópia. A professora escreveu frases no quadro e os alunos copiaram-nas.

Quando regressaram do intervalo, a professora explorou o material matemático Calculadores Multibásicos. Numa primeira fase, lembrou a cor que pertencia a cada furo da placa e, numa segunda fase, ditou alguns números, fez a leitura destes, por ordens e fez também o jogo das bases. Para terminar esta aula, ditou duas situações problemáticas e solicitou que os alunos realizassem a prova dos nove, com os resultados obtidos nas situações problemáticas.

Após a exploração do material, realizaram uma ficha composta por dois exercícios. O primeiro exercício tinha, como principal objetivo, pintar as peças pertencentes a cada furo da placa e, o segundo exercício, era escrever o número contido na placa.

Inferências e fundamentação teórica

Relativamente ao material utilizado na aula acima descrita, Caldeira (2009a, p. 187) refere que “o material Calculadores Multibásicos, deve o seu aparecimento a João António Nabais”. Estes calculadores, segundo Damas *et al.* (2010, p.40) “são um M.M.E. (Material Manipulável Estruturado) composto por placas com cinco orifícios onde são colocadas peças de cores diferentes. Em cada orifício só é possível colocar peças de uma só cor, que resultam dos agrupamentos efetuados, atendendo ao código de cores”.

Com este material a professora realizou o jogo das bases. Começou pelas bases mais pequenas até chegar à base 10. Caldeira (2009a, p.201) refere que “no jogo de Base 10 a criança compreende e trabalha a leitura e escrita dos números no nosso sistema (decimal)”.

Este material estruturado permite trabalhar vários conteúdos matemáticos. Através dele “deverão ser proporcionadas atividades que permitem descobrir procedimentos mais complexos, [...] o que terá enormes vantagens futuras, caracterizando a verdadeira aprendizagem matemática” (Damas *et al.*, 2010, p. 7).

Constatei nesta aula que a utilização deste material é extremamente benéfica ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

9 de outubro de 2012

As crianças iniciaram o dia com a realização de uma ficha composta pelas quatro operações matemáticas: adição, subtração, divisão e multiplicação.

Após a correção da mesma e do intervalo, a professora explorou o material Matemático Geoplano, com o qual trabalhou formas geométricas e a simetria.

Inferências e fundamentação teórica

O material matemático utilizado permitiu trabalhar a geometria de uma forma simples e a professora soube relacionar com o dia-a-dia das crianças (associando a sinais de trânsito, às formas das janelas e das portas...). De acordo com Matos e Serrazina (citado por Caldeira, 2009a, p.410) “a geometria do nível básico deve constituir uma experiência geométrica informal e o seu estudo deve estar relacionado com o mundo real”.

Através da manipulação deste material, os alunos tiveram a oportunidade de realizar as suas próprias conjecturas acerca das formas geométricas que estavam a ser solicitadas pela professora. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p.67) “a geometria é essencialmente um meio para a criança conhecer o espaço em que se move, pelo que se torna importante promover a aprendizagem baseada na experimentação e na manipulação”.

Esta aula revelou-se bastante interessante na medida em que a complexidade da mesma foi crescendo à medida que a professora ditava o que os alunos tinham que realizar e estes estavam a ser constantemente confrontados com novos desafios, que os levavam a manipular e realizar formas geométricas.

12 de outubro de 2012

A manhã foi iniciada com a leitura. Enquanto isto, as crianças que não estavam a ler, fizeram um exercício de simetria.

A seguir a este exercício, realizaram uma ficha que tinha como objetivo unir os pontos, de modo a formar uma figura: um lápis.

Após o exercício, as crianças leram um texto e interpretaram o mesmo: “Agata Tareca”. Cada criança leu um pouco do texto e, de seguida, respondeu às perguntas que tinham na proposta de trabalho relativamente ao texto.

Após o intervalo, a professora realizou com as crianças exercícios de frações. Estes exercícios consistiam em ligar as frações à quantidade correspondente a essa fração.

Inferências e fundamentação teórica

Os exercícios, solicitados pela professora aos alunos, permitiram que estes desenvolvessem a motricidade fina. Esta ocasião vai ao encontro do que referem Condemarín e Chadwick (1987, p.55), ao afirmarem que o professor deverá “realizar exercícios que tenham por finalidade o desenvolvimento da motricidade fina a nível dos movimentos do pulso, mão e dedos”.

No que diz respeito ao conteúdo curricular frações, estas são essenciais para que os alunos tenham noção das quantidades. Tal como menciona Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2008a, p. 17), num dos seus objetivos específicos, os alunos devem saber “identificar a metade, a terça parte, a quarta parte, a décima parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fracção”.

A proposta de trabalho realizada pelas crianças, neste dia, permitiu que as mesmas tivessem a representação da mesma fração de diversas formas. De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p.53) os “conceitos como fracção, razão decimal, e percentagem constituem ideias chave a serem trabalhadas em situações significativas para os alunos e que lhes permitam a passagem de umas representações para outras, das concretas para as (...) simbólicas”. Desta forma, os alunos puderam constatar que o mesmo resultado se pode representar de diversas formas distintas.

16 de outubro de 2012

Neste dia, a seguir à habitual leitura, os alunos efetuaram um exercício no quadro abordando o conteúdo sílabas. A intenção foi dividir as sílabas de cada palavra e classificá-las quanto ao número de sílabas.

Quando regressaram do intervalo, a professora explorou o material matemático Calculadores Multibásicos, com os quais trabalhou a adição e a divisão.

Inferências e fundamentação teórica

O quadro é um objeto bastante utilizado pelos professores em sala de aula. Este permite que os alunos realizem exercícios, realizem cópias, é um meio de o professor expor a matéria e de os alunos desenvolverem a capacidade de comunicação. Segundo Pacheco (1999, p.184) o quadro é “um recurso presente na sala, permite que os professores (...) o utilizem frequentemente com o intuito de sistematizar a informação veiculada na aula para que os alunos a passem para o caderno” e ainda acrescenta que “o quadro é considerado um recurso fundamental, profusamente explorado pelos professores, não só pelo seu valor didático, mas também pelas condições existentes, sendo reconhecido por todos que permite uma maior participação dos alunos”. (p.191)

Através do uso do quadro, os alunos consolidam, de forma mais eficaz, os conteúdos abordados em sala de aula.

19 de outubro de 2012

Este dia foi caracterizado pela ida ao teatro Tivoli. As crianças foram assistir à peça “ O corpo humano”.

Inferências e fundamentação teórica

As visitas de estudo são sempre encaradas pelas crianças como um dia “diferente” que estão a viver. Estas saem do espaço escolar e vivenciam situações aquém das suas rotinas.

A visita de estudo, segundo a Direção Regional de Educação de Lisboa (2005), é

uma actividade decorrente do Projecto Educativo da Escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos Projectos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma quando realizada fora do espaço físico da escola ou da sala de aula. Nesta acepção, uma Visita de Estudo é uma actividade curricular intencionalmente planeada, servindo objectivos para desenvolver/complementar conteúdos de todas as áreas curriculares disciplinares.

Através das visitas de estudo, as crianças adquirem conhecimentos de uma forma lúdica.

22 de outubro de 2012

A seguir à leitura, que caracteriza o início da manhã deste Bibe, as crianças realizaram exercícios que a professora escreveu no quadro. A ideia destes exercícios era transformar a numeração romana para números árabes. Realizaram também exercícios de decomposição de números.

Foi-me solicitado pela professora que lecionasse uma aula sobre a letra “g”. Esta aula consistiu na recapitulação das regras desta letra e a aplicação das mesmas nas palavras existentes na proposta de trabalho das crianças, que posteriormente foram ao quadro corrigi-la.

Foi também solicitado à colega que lecionasse uma aula surpresa. Através de desenhos expostos na proposta de trabalho, referida anteriormente, as crianças tiveram que identificar a figura representada e, posteriormente, mencionar qual o valor da letra “g” ali presente.

Após o intervalo a professora lecionou uma aula com o material Cuisenaire, em que abordou a multiplicação e as frações.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças contactam diariamente com as regras de leitura aprendidas com o método João de Deus. Tanto na aula da colega como na minha, houve referência a essas regras. Para realizar a minha atividade, foi necessário que os alunos efetuassem a leitura preparatória das palavras. Esta leitura, segundo Ruivo (2009, p.162), deve ser feita “para lembrar regras e letras aprendidas”.

É importante que os alunos, para adquirirem competências relacionadas com a leitura e com a escrita, sejam confrontados com diversas estratégias, sobretudo lúdicas, tal como aconteceu esta manhã. Seguindo esta linha de pensamento Seber (1997, p.231) menciona que “(...) nada é assimilado se não houver actividade, se não houver acções concretamente realizadas que possibilitem maneiras originais e criativas (...)”.

Ao promover estas atividades, o professor está a contribuir para a aquisição de competências essenciais no quotidiano das crianças. Tal como afirma Sim-Sim (2007, p.5) “a utilização da linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana. Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas atividades diárias”.

Uma boa leitura e uma boa escrita são competências essenciais para o sucesso das crianças como futuros adultos. Torna-se, então, necessário promover atividades que estimulem e desenvolvam estas competências.

23 de outubro de 2012

Neste dia a colega lecionou uma aula de Cartilha sobre a letra “z”, na qual reviu as regras e as aplicou nalgumas palavras, para distinguir o primeiro do segundo valor da letra.

Depois da aula da colega, realizei um ditado com os alunos, com as palavras trabalhadas anteriormente.

Quando terminámos as atividades, a turma foi para o ginásio assistir à dramatização de uma história.

Posteriormente, as crianças realizaram alguns trabalhos que tinham em atraso.

Inferências e fundamentação teórica

A leitura e a escrita são componentes constantes no dia-a-dia das crianças. Os alunos são constantemente confrontados com diversas atividades para promoverem estas competências. No entanto, é essencial que sejam fomentadas estratégias lúdicas para a aquisição de hábitos de leitura e de escrita, de modo a formar futuros leitores. Segundo Magalhães (2008, p.58), “caso se queira melhorar a sociedade (leitora), essa promoção, em todos os locais, com especial incidência na escola (onde, e como referido, atualmente, as crianças passam a maior parte do dia), assume foros de obrigatoriedade”.

A dramatização da história, a que as crianças assistiram, foi uma forma diferente destas contactaram com a leitura. De acordo com as Orientações para Atividades de Leitura. (ME, 2009, p.53) “o contacto com autores e ilustradores pode ter um efeito muito positivo na aquisição ou consolidação do gosto pela leitura”.

Constatei que, ao serem realizadas este género de iniciativas, os alunos aderem com muito mais entusiasmo às atividades propostas.

26 de outubro de 2012

A manhã das crianças iniciou-se com a realização de uma proposta de trabalho em que tinham que diferenciar as palavras que estavam no singular e no plural e encaixá-las no respetivo balão.

Depois deste exercício, realizaram um ditado.

A seguir, e ainda antes do intervalo, realizaram uma prova de Matemática.

Após o intervalo, a professora lecionou uma aula com o material Calculadores Multibásicos. Nesta aula abordou o jogo as bases. Abordou também a adição e realizou ainda um exercício de subtração com empréstimo.

Inferências e fundamentação teórica

A realização de ditados é uma prática bastante benéfica ao ensino da escrita e da leitura, desenvolvendo, assim, nos alunos um maior vocabulário e exigindo a concentração dos mesmos. Condemarín e Chadwick (1987, p.184) referem que “o exercício de registar com precisão as palavras exatas de orações ou parágrafos pode ser importante para desenvolver uma melhor percepção do uso dos matizes semânticos e sintácticos da linguagem”.

Este tipo de exercício permite ao professor constatar as dificuldades de escrita das crianças, tendo em conta os erros cometidos pelas mesmas. Segundo Baptista (2005)

[...] os erros devem constituir um instrumento de trabalho e uma fonte de informação para o professor, o qual irá adequar a sua acção junto de cada aluno, de modo a ajudá-lo a dominar a escrita [...] é através do erro que o professor atribui significado ao que os alunos estão a fazer (p. 55).

Gomes *et al.* (1991, p.167) dizem que “é importante escrever frequentemente, pois é assim que se aprende. Os professores devem criar condições para que se realizem atividades ligadas à escrita”.

29 de outubro de 2012

Quando as crianças estavam a fazer a habitual leitura matinal, com o auxílio da colega e meu, fui interrompida por uma professora da Equipa de Supervisão Pedagógica para dar aula surpresa de Matemática. Foi-me pedido que abordasse a multiplicação com o material Cuisenaire.

Nesta aula, através de algumas peças do material, levei as crianças a perceberem que duas ou mais peças juntas ou cruzadas correspondem ao mesmo valor de uma só outra peça do Cuisenaire, de modo a entenderem o processo da multiplicação.

A seguir, as estagiárias, professoras titulares de turma e as professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica foram à habitual reunião, que se realiza após as aulas de carácter surpresa serem lecionadas.

Inferências e fundamentação teórica

Este dia foi caracterizado, especialmente, pelas aulas surpresa, assistidas e avaliadas pelas professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica e pelas professoras da sala. Foi-me proposto que lecionasse uma aula com o material Cuisenaire, abordando a multiplicação. Nestas aulas, em que nos propõem um tema a lecionar e nos dão um reduzido tempo para planearmos algo, é avaliada a capacidade de improvisação do estagiário e de estruturação de uma aula não planeada. Segundo Marques (1999)

mais importante do que os métodos pedagógicos, é o entusiasmo do professor e a sua alma interior (...) a eficácia do ensino não só para os factores associados aos saberes, mas também para a vocação. Só um professor com vocação para ensinar, com entusiasmo intelectual, que saiba servir de exemplo, que desempenhe o papel de mentor intelectual e que tenha conhecimentos profundos sobre aquilo que ensina pode ser um bom profissional. (p. 12)

As professoras supervisoras, no final destas, aulas apontam-nos os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, fazendo-nos refletir primeiro acerca das nossas prestações. Tal como Alarcão e Roldão (2008) referem

o supervisor é alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professora, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático, alguém que sabe abanar quando é preciso, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional. (p. 54)

Encaro as críticas construtivas que nos são apontadas como vantajosas ao nosso crescimento, enquanto futuros educadores/professores, e espero não voltar a cometer os mesmos erros.

30 de outubro de 2012

Neste dia as crianças realizaram a avaliação das operações de matemática.

Quando finalizaram, os alunos realizaram uma cópia sobre o dia das bruxas e de seguida recortaram uma bruxa e colaram-na na mesma folha onde realizaram a cópia.

Realizaram, ainda neste dia, outra avaliação, desta vez sobre lateralidade.

Depois disto e, antes da aula de Educação Física, as crianças realizaram uma ficha de Português onde o objetivo era, através de imagens, identificá-las e escrevê-las. Esta proposta de trabalho continha ainda exercícios de ordenação de frases.

Quando acabaram esta tarefa, seguiram para o ginásio, onde realizaram danças e ranchos folclóricos.

Inferências e fundamentação teórica

Foi com grande entusiasmo e alegria que as crianças aderiram às atividades propostas na aula de Educação Física. Estas atividades, em que realizaram danças, foi uma forma diferente de permitir que as crianças praticassem exercício físico. De acordo com Figueiredo (2004, p.50) “a exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também tomada consciência do corpo”.

As aulas de ginástica, tal como refere Cordeiro (2008, p.434), “são importantes, porque permitem começar a pautar o exercício segundo regras de desenvolvimento ósseo, articular e muscular (...) o desporto representa uma atividade fundamental para o crescimento e o desenvolvimento harmonioso, bem como para o equilíbrio mental e psicológico”.

No final desta aula, os alunos estavam bastante contentes com o que aprenderam e praticaram.

5 de novembro de 2012

Neste dia, as crianças do Bibe Castanho estiveram sob a orientação da colega de estágio.

Antes de começar a aula, as crianças realizaram exercícios de Português, em que dividiram, silabicamente, algumas palavras e escreveram ainda frases com essas mesmas palavras.

Quando finalizaram este exercício, a colega começou então a sua aula.

Começou pela área de Português, onde abordou os nomes próprios e comuns. Inicialmente, leu um texto e realizou a interpretação do mesmo. De seguida abordou

os nomes próprios e comuns através de imagens. As crianças escolheram imagens para colar no quadro e colocaram a respectiva subclasse.

Para finalizar esta área e para consolidação da matéria, os alunos, num quadro, dividiram os nomes próprios dos nomes comuns.

Seguiu-se a Área de Estudo do Meio, em que abordou a “família”. Distribuiu uma árvore genealógica a cada aluno e, à medida que explicava os diferentes graus de parentesco, as crianças montavam essa árvore.

Na área de Matemática, a colega abordou o pictograma.

Inferências e fundamentação teórica

Na área de Português, a colega recorreu ao uso de imagens para explorar o conteúdo proposto. Estas imagens possuíam um tamanho grande e poucos detalhes. Seguindo esta linha de pensamento, Spodek e Saracho (1998, p.335) mencionam que “as imagens devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter excesso de detalhes, para que elas se possam concentrar no que é importante”.

Tendo como recurso esta estratégia, a estagiária possibilitou o desenvolvimento das capacidades de comunicação e observação das crianças, pois estas tiveram de interpretar as imagens e, posteriormente, mencionar a que classe pertenciam. De acordo com Gomes *et al.* (1991, p.126) “a leitura de imagens é um processo simples, acessível a todos os indivíduos, que implica a percepção sensorial”.

Para realizarem esta atividade com sucesso, os alunos têm que possuir a capacidade de descrever o que estão a observar.

6 de novembro de 2012

A manhã das crianças do 1.º ano iniciou-se com a leitura de alguns textos. Terminada a leitura, realizaram uma proposta de trabalho inserida na área de Matemática, composta por diversas situações problemáticas.

Inferências e fundamentação teórica

A resolução de situações problemáticas permite que as crianças exercitem os seus conhecimentos, mas também permite ao professor observar a forma como a criança resolve as situações problemáticas e a forma como chega, por fim, à solução (métodos e estratégias que utilizam). Tal como afirma Caldeira (2009b, p.450) na

resolução de situações problemáticas “os alunos precisam de construir o seu próprio modelo, testá-lo, para então chegar à solução”.

Os alunos devem ser confrontados com situações problemáticas, pois tal como refere a Associação de Professores de Matemática (1990), citada pelas NCTM (2004) os professores devem:

dar aos alunos oportunidades para explorar problemas, aplicações e situações interessantes não garante que eles estabeleçam as ligações apropriadas; é inevitável que alguns alunos possam perder de vista algumas ideias matemáticas que estão na base de uma dada atividade. Eles necessitam de ser encorajados e ajudados a refletir nas suas explorações e sintetizar conceitos, relações, processos, e factos que emergiram das suas discussões. (p.9)

Deste modo, tal como afirma D`Amore (2007, p.285) “a resolução de problemas é a forma mais eficaz, não somente do desenvolvimento da atividade matemática dos estudantes, mas também da aprendizagem dos conhecimentos, das habilidades, dos métodos e das aplicações matemáticas”, como tal é necessário que sejam trabalhadas as situações problemáticas em sala de aula, para que os alunos desenvolvam as suas capacidades.

9 de novembro de 2012

Dia em que lecionei a minha aula da manhã.

Comecei pela área de Português, em que li um texto intitulado “ O sábio que sabia tudo”, e realizei, oralmente, a interpretação do mesmo com as crianças. Através deste texto, abordei os conteúdos gramaticais o “singular” e o “plural”. Para consolidação da matéria os alunos realizaram uma atividade (figura 22). Permiti então que os alunos visualizassem várias imagens em diferentes quantidades e os mesmos tiveram que distinguir se pertencia ao singular ou ao plural.

Na aula de Estudo do Meio abordei o sentido do tato. Através de um *PowerPoint*, fiz uma breve revisão de todos os sentidos, reforçando o sentido abordado nesta aula. Realizei também uma atividade em que, dentro de uma caixa que continha no seu interior alguns objetos com diferentes texturas as crianças, com os olhos vendados, tiveram que distinguir essas texturas, e enquadrá-las no respetivo nome (os nomes das diferentes texturas encontravam-se espalhados pelo quadro).

Na área de Matemática abordei a multiplicação através do material Cuisenaire. Nesta área, contei uma história e realizei situações problemáticas. À medida que se iam fazendo as situações problemáticas, as crianças iam utilizando algarismos móveis.



Figura 22 – Material utilizado na Área de Português

Inferências e fundamentação teórica

Nesta minha manhã de aulas recorri ao uso da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é descrita por Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.10), como uma “simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum”. Os mesmos autores acrescentam que a “interdisciplinaridade deverá então entender-se [como] qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes”. (p.13)

Ao recorrer a esta estratégia, permiti que os alunos relacionassem os conhecimentos e utilizassem os conhecimentos aprendidos em áreas anteriores. A interdisciplinaridade é um método que, de acordo com Fourez (2002, p.25), “permite colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos”.

O recurso de métodos como a interdisciplinaridade, segundo Haigh (2010, p. 104) “estimulam o desenvolvimento das capacidades, valores e atitudes, levando à formação de indivíduos autónomos, responsáveis e portadores de um saber globalizante”.

A interdisciplinaridade permite que o professor apresente aos alunos diversos conteúdos, mas com a benesse de estarem todos interligados entre si, não existindo separação de ideias.

12 de novembro de 2012

Neste dia, a seguir à habitual leitura, as crianças corrigiram o trabalho de casa e, posteriormente, concluíram os trabalhos que tinham em atraso.

Quando finalizaram, realizaram exercícios que tinham como principal objetivo a classificação de palavras quanto ao número de sílabas.

Depois do intervalo a professora da sala explorou o material 5.º Dom de Froebel, recordou a construção das colmeias. De seguida, ensinou uma nova construção, a construção da casa, através do quadro interativo. À medida que ia mostrando cada passo da construção, as crianças iam acompanhando. Aquando desta construção, realizou algumas situações problemáticas, abordando metades e dobros.

Ainda antes do final da manhã a minha colega e eu realizámos, cada uma, uma situação problemática referente a esta construção.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia, destaco a importância da realização dos trabalhos de casa por parte dos alunos. É fundamental que os conteúdos abordados no contexto escolar sejam exercitados em casa, daí a existência de trabalhos de casa, pois estes permitem a consolidação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Rochetta (citado por Simões, 2006, p. 85) confirma a importância dos trabalhos de casa, referindo que estes permitem “reforçar, pela prática individual, aquilo que é aprendido na escola e são essenciais para a aquisição de hábitos de estudo”. Epstein (citado por Simões, 2006, p. 87) considera igualmente importante os trabalhos de casa, defendendo que “a aprendizagem não pode ser reduzida à simples receção de informação nas ‘aulas’, pelo que se torna necessário rever em casa a matéria abordada, através de exercícios estimulantes e acessíveis”.

A meu ver, os trabalhos de casa, para além de permitirem que os alunos estudem os conteúdos abordados, possibilitam também, durante a correção destes, o esclarecimento de possíveis dúvidas, contribuindo, desta forma, para o êxito do ensino/aprendizagem. No entanto, muitos alunos chegam a casa tarde, já estiveram imensas horas na escola... só se forem criativos, em pouca quantidade e que os possam realizar sozinhos.

13 de novembro de 2012

Os alunos iniciaram o dia com a leitura de textos presentes no livro de Português.

Posteriormente, realizaram uma proposta de trabalho constituída por diversas situações problemáticas.

Após o intervalo, efetuaram exercícios gramaticais.

Inferências e fundamentação teórica

Os exercícios de conhecimento explícito da língua, efetuados pelas crianças neste dia, foram realizados através de frases. Seguindo esta linha de pensamento Gomes *et al.* (1991, p.189) referem que “o estudo da gramática deve fazer-se a partir de frases e textos muito simples e do uso concreto da língua”.

O recurso a exercícios gramaticais é importante para que as crianças sejam portadoras de uma linguagem e de uma escrita totalmente corretas. Tal como refere Assunção (1998, citado por Azevedo 2000, p.115) “a competência gramatical permite reconhecer e produzir corretamente todos os enunciados discursivos, o que quer dizer que a competência comunicativa é parte integrante da competência gramatical”.

Apesar de os alunos, desde tenra idade, serem capazes de utilizar regras gramaticais nos seus discursos, é essencial que estas regras sejam trabalhadas e exploradas, de forma a serem utilizadas de maneira correta.

16 de novembro de 2012

A manhã das crianças teve início com uma aula surpresa lecionada pela colega de estágio e solicitada pelas professoras de Supervisão. Foi-lhe solicitado que abordasse o género feminino. A colega começou por explicar a diferença entre o género feminino e o género masculino. Depois disto, pediu a algumas crianças que escrevessem no quadro nomes de pessoas, animais ou objetos, no género feminino.

Seguiu-se a reunião com as professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica, as professoras titulares e as estagiárias, onde se fez uma reflexão das aulas lecionadas .

Quando a reunião terminou, auxiliei ainda algumas crianças numa cópia, que tinha sido proposta há algum tempo atrás.

Inferências e fundamentação teórica

Considero importante o facto de nos darem a oportunidade de lecionar aulas, pois não só podemos crescer, enquanto futuros educadores/professores, como também temos a possibilidade de colocar em prática diversas estratégias.

Sempre que se lecionam aulas surpresa, segue-se uma reunião com as professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica. Estas reuniões, a meu ver, são bastante benéficas, pois aqui discutem-se aspetos positivos, que podemos assimilar e assim progredir, como também se discutem os aspetos menos positivos, de modo a

evitá-los futuramente. Segundo Zeichner (1993, pp. 21-22) “Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão”.

Mesmo quando não concordamos com o que nos é dito (como foi o caso da colega) devemos acreditar que é para nos ajudar a desenvolver aptidões e capacidades.

Concluo, referindo que, deste período de estágio, destaco sobretudo a oportunidade de observar diversos materiais matemáticos e de observar o mesmo conteúdo, recorrendo a materiais e estratégias diferentes, que se revelou bastante enriquecedor para a minha formação, pois percebi que existem diversas formas de lecionar a mesma matéria.

Durante o decorrer do estágio, estabeleci uma ótima relação com a professora cooperante (que se revelou bastante disponível e atenciosa), e com as crianças, sendo que era uma turma com a qual já tinha contactado em momentos anteriores.

1.8. 8.ª Secção

Período de estágio: de 19 de novembro de 2012 a 25 de janeiro de 2013

Faixa etária: 7 anos

Bibe: Verde (2.º Ano) (figura 23)

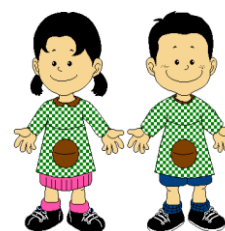


Figura 23 – *Bibe Verde*

1.8.1. Caracterização da turma

De acordo com as informações fornecidas pela professora titular de turma, a turma do Bibe Verde é constituída por 27 alunos, sendo que 16 pertencem ao género feminino e 11 ao género masculino.

O grupo revela capacidade para a aprendizagem, à exceção de uma criança, que tem dificuldade em acompanhar o ritmo de trabalho da turma nos trabalhos diários.

1.8.2. Caracterização do espaço

A sala destinada às crianças do 2.º Ano é composta por um quadro de ardósia e por uma tela de projeção de imagens. As secretárias das crianças formam quatro filas e encontram-se agrupadas duas a duas. (figura 24)

A decoração da sala é constituída por efeitos relacionados com matérias já aprendidas pelas crianças.

Numa das paredes encontra-se exposto um *placard*, onde estão expostos trabalhos realizados pelas crianças, e junto a outra parede encontra-se um móvel, no qual são arrumados os dossiês das crianças e materiais escolares.



Figura 24 – Sala do 2.º Ano

1.8.3. Horário

Apresento no quadro 8 o horário semanal desta turma.

Quadro 8 – Horário do 2.º Ano

<div>Dias</div> <div>Horas</div>	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h	Português	Matemática	Português	Matemática (materiais)	Português
Das 10h às 11h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Matemática (materiais)	Português	Matemática	Português	Matemática (materiais)
Das 12h às 12h50m	Matemática	Português	Educação Física	Música	Estudo do Meio
Das 13h às 14h30m	Almoço e recreio				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Música	Estudo do Meio	Estudo do Meio
Das 15h20m às 16h10m	Educação Física	Experiências	Expressão Plástica (das 15h45m às 17h)	Inglês (das 15h30m às 16h30m)	Estudo Acompanhado
Das 16h10m às 17h	Formação Cívica	Biblioteca: no âmbito de Português		Área Projeto	Assembleia de turma
17h	Saída				

1.8.4. Rotinas

As crianças do 2.º Ano regem-se pelas mesmas rotinas destinadas às crianças que frequentam os restantes anos de escolaridade no Jardim-Escola.

1.8.5. Relatos Diários

19 de novembro de 2012

Visto ser o primeiro dia neste bibe, foram feitas as normais apresentações à professora e à turma.

Após isto, a professora explorou o material Calculadores Multibásicos (figura 25), com os quais realizou a leitura de números por classes (até aos milhões) efetuou situações problemáticas, incluindo a adição. Solicitou que as crianças realizassem a prova pela operação inversa e a prova dos nove.

Depois desta aula, as crianças realizaram alguns trabalhos em atraso.

Após o intervalo, os alunos realizaram um ditado com o objetivo de distinguir as palavras “há” e “à”. Para finalizar a manhã, e reforçar esta distinção, realizaram uma proposta de trabalho que continha frases lacunares, nas quais tinham de inserir as palavras estudadas anteriormente (“há” e “à”).



Figura 25 – *Calculadores Multibásicos*

Inferências

Com o auxílio do material estruturado Calculadores Multibásicos, a professora explorou diversos conteúdos matemáticos, tendo, desta forma, contribuído para que a aprendizagem das crianças fosse mais rica e estimulante. Como foi fundamentado várias vezes, o recurso aos materiais manipuláveis permite que as crianças assimilem os conhecimentos de uma forma mais eficaz e estimulem os seus próprios conhecimentos.

Ao ser explorado este material, podem ser realizadas diversas atividades, tal como constatei neste dia. Entre elas, a professora realizou operações de adição e subtração. A professora certificou-se de que as crianças tinham a adição bem consolidada e, só depois, trabalhou a subtração, exemplificando que esta última era a operação inversa à adição.

20 de novembro de 2012

Foi-me pedido, logo no início da manhã, que auxiliasse algumas crianças a efetuar operações de multiplicar e dividir, no quadro.

Depois disto, a professora fez uma revisão sobre os sólidos geométricos, permitindo que as crianças observassem os sólidos que a mesma mencionou.

A seguir a esta revisão, os alunos realizaram uma ficha que consistia na operação matemática, a soma, através do uso de dinheiro (moedas e notas).

Ainda antes do intervalo as crianças realizaram uma avaliação sobre as operações.

Quando regressaram do intervalo, a professora abordou um novo conteúdo: a poesia. Escreveu, no quadro, um apontamento sobre este tipo de texto para as crianças, simultaneamente, irem passando para os seus cadernos. Posteriormente, foi-lhes distribuído um texto no qual procederam à leitura e interpretação do mesmo.

Antes do final da manhã, a turma fez ainda uma revisão da classificação de palavras quanto à sílaba forte, através de palavras escritas no quadro.

Inferências e fundamentação teórica

Os alunos contactam, diariamente, com a leitura, mas neste dia foi-lhes apresentado um texto diferente: o texto poético. É importante que os alunos contactem com diversos tipos de textos, pois tal como referem Silva, Viegas, Duarte e Veloso. (2011, p.10) “o trabalho mais habitual incide sobre o texto narrativo, mas é importante diversificar os tipos textuais que são estudados, pois o conhecimento que se tem sobre a estrutura do texto é um fator importante no âmbito da compreensão”. Os mesmos autores mencionam também que “é fundamental construir conhecimento acerca das estruturas dos diferentes tipos de texto para que a compreensão não seja fruto do acaso, mas o resultado de uma atitude consciente de leitura, na medida em que se antecipam expectativas face a cada novo texto”. (p.11)

O contacto com a poesia, segundo Reis e Adragão (1992, p.75) “pode e deve constituir-se, para crianças e adolescentes, numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia”. Também os autores supracitados referem que a poesia apresenta “um universo suscetível, e comprovadamente, capaz de despertar a sensibilidade do leitor jovem e de o motivar face ao texto literário”. (p.70). Desta forma, é fundamental, tal como aconteceu neste dia, que o professor promova atividades que envolvam a poesia. Seguindo esta linha de pensamento, Franco (1999, p.86) considera relevante “desenvolver iniciativas que confrontem as crianças com a linguagem poética, partindo, da relação sensorial com a realidade e do manuseio de textos que provoquem e alimentem a criatividade”.

Durante as explicações apresentadas pela professora acerca das características que constituem o texto poético, os alunos mostraram-se bastante atentos.

23 de novembro de 2012

Comecei o dia a auxiliar algumas crianças na realização de operações matemáticas.

Depois disto, a turma teve Clube de Ciências. Nesta aula os alunos realizaram uma experiência utilizando os materiais velas e balões.

Após o término desta aula, assisti a uma aula surpresa, de uma colega no 4º ano de escolaridade. Nesta aula foi-lhe pedida a subtração com empréstimo com o material Calculadores Multibásicos. A colega começou por ditar peças em cada placa e, posteriormente, ditou duas situações problemáticas, a fim das crianças procederem à realização das mesmas.

Quando a aula finalizou, procedeu-se à habitual reunião com a finalidade da discussão de todas as aulas lecionadas no período desta manhã.

Inferências e fundamentação teórica

O tempo dedicado ao Clube de Ciências é sempre encarado pelos alunos como algo entusiasmante e cativante. O ensino das Ciências no 1.º Ciclo visa, segundo Martins et al. (2007, p.17) “responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência e pela actividade dos cientistas”.

O ensino das Ciências é fundamental para que os alunos encontrem respostas aos “porquês” existentes e, segundo Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006, p.16) pretende-se com este ensino “desenvolver ambientes de aprendizagem onde a observação, a experimentação, a previsão, a dúvida, o erro, estimulem os alunos o seu pensamento crítico e criativo.”

A educação em Ciências, tal como referem Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira e Rodrigues (2009) tem como finalidades

- (i) Promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que resultem úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano; (ii) Fomentar a compreensão de maneiras de pensar científicas [...]; (iii) Contribuir para a formação democrática de todos, [...] e que responsabilize cada indivíduo pela sua própria construção pessoal ao longo da vida; (iv) Desenvolver capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas, aos processos científicos, à tomada de decisão e de posições

[...]; (v) Promover a reflexão sobre os valores que impregnam o conhecimento científico e sobre atitudes, normas e valores culturais e sociais [...]. (pp.19-20)

Os alunos demonstraram grande interesse no decorrer destas aulas, pois estas são lúdicas e dinâmicas e satisfazem a sua curiosidade.

26 de novembro de 2012

Neste dia a professora da sala faltou e foi-nos pedido, por outra professora, que lêssemos com a turma. Procedemos então à leitura individual e em voz alta, de modo a que todo o grupo estivesse atento à leitura.

A seguir chegou uma professora, que ficou encarregue da turma. Esta mesma professora pediu-nos que fizéssemos alguns recortes e origamis para o enfeite do palco da festa de Natal.

Enquanto isto, as crianças realizaram uma proposta de trabalho acerca do 5.º Dom de Froebel e, quando terminaram, realizaram origamis referentes à festa de Natal.

A seguir ao intervalo, uma outra professora ficou com a turma e a minha colega e eu continuámos os enfeites de Natal, na sala de Expressão Plástica.

Inferências e fundamentação teórica

A arte de realizar origamis, em que os alunos têm de proceder a várias dobragens de papel para obterem uma figura, permite que estes desenvolvam a motricidade fina e a coordenação óculo manual. Este tipo de arte consiste, tal como refere Robinson (2006, p.6), em “produzir figuras abstratas ou decorativas que parecem reais. A maior parte dos modelos de Origami começa com uma sequência simples de dobragens à qual chamamos base.”

Este género de atividades, pode ser inserido nas diversas áreas curriculares, visto que, tal como refere Gênova (1998, p.12):

utilizar esta técnica do Origami, em algumas disciplinas auxilia no despertar das noções de equilíbrio, espaço, na fixação das dobras na sua programação do que será feito e a ordem para executá-lo até chegar ao resultado final. Além disso acalma quem faz e agrada a quem recebe pois cada peça tem intencionalmente um significado.

Após o momento dedicado ao trabalho os alunos puderam usufruir de um momento lúdico, realizando diversas dobragens.

27 de novembro de 2012

Este dia foi caracterizado pela prova de Português. Enquanto os alunos realizavam a prova foi-me pedido que fizesse estrelas com papel autocolante para enfeitar os fatos da festa de Natal das crianças.

Depois do intervalo, a turma realizou exercícios de Matemática sobre frações, exercícios esses que foram copiados do quadro.

Inferências e fundamentação teórica

No decorrer do seu percurso escolar, os alunos são constantemente confrontados com processos avaliativos. A avaliação, segundo Morgado (2004, p.81) “é de uma crucial importância na promoção de processos educativos de qualidade, capazes de responder positivamente ao desafio da diversidade, promovendo mais e melhores oportunidades para todos os alunos”.

A avaliação é para o professor uma forma de verificar se os alunos dominam os conteúdos e, consoante o *feedback* obtido, alterar estratégias de modo a ir ao encontro das necessidades das crianças. Tal como afirma Borràs (2001, p.363) “a avaliação deve ser entendida como instrumento que permite detectar quer a coerência da metodologia quer o nível de eficácia segundo o grau de consecução dos objectivos propostos”.

Para proceder ao processo avaliativo, o professor pode recorrer a diversos meios e, neste dia, recorreu a um teste escrito. De acordo com Estanqueiro (2010, p.93) os testes escritos são “geralmente considerados como o instrumento mais objetivo, mais simples e mais rápido de recolher informações sobre a aprendizagem de cada aluno”.

Concluo, referindo que é importante que hajam métodos avaliativos no processo de ensino aprendizagem, não só para testar os conhecimentos dos alunos, mas também para que os professores possam perceber quais as estratégias mais eficazes, de modo a contribuir de forma positiva para o sucesso dos alunos.

30 de novembro de 2012

Comecei este dia a fazer recortes para a festa de Natal a pedido da professora de Expressão Plástica. Ajudei também esta professora na construção de um boneco de neve para o mesmo efeito.

A seguir ao intervalo, assisti ao ensaio da turma para a festa de Natal.

Quando regressámos à sala, a professora realizou uma explicação sobre as características da capa de um livro. Os alunos realizaram ainda revisões de matérias aprendidas anteriormente.

Inferências e fundamentação teórica

As revisões são essenciais para os professores e para as crianças, na medida em que ambos constatarem as dificuldades encontradas e os alunos colocam à prova os seus conhecimentos e retiram dúvidas. Para Meirieu (1998, p.82), “rever é inventariar, reclassificar, comparar, pesquisar a origem, reelaborar alguma coisa que, se bem que se fundamente em conhecimentos adquiridos, os deve integrar um projeto novo.” O mesmo autor refere que o professor pode apresentar três atividades distintas para realizar revisões: “uma memorização ativa e sistemática dos conteúdos adquiridos, um inventário e o aprofundamento dos pontos mais delicados e uma passagem exaustiva de toda a matéria”. (p.81)

No decorrer das revisões, a professora solicitou a colaboração de todos os alunos, não tendo dado apenas oportunidade aos que colocavam o dedo no ar para responder.

3 de dezembro de 2012

Este dia teve início com a revisão do conteúdo números complexos. À medida que a professora procedia à explicação, ia escrevendo exemplos no quadro.

Posteriormente, a turma realizou situações problemáticas de adição, subtração e números complexos.

Depois do intervalo auxiliámos a professora de Expressão Plástica na realização de enfeites para a festa de Natal, nomeadamente na conclusão do presépio e no recorte de azevinhos em papel brilhante.

Inferências e fundamentação teórica

As atividades matemáticas que os alunos efetuam são, na sua grande maioria, realizadas em folhas de papel quadriculado. Segundo Aharoni (2012, p.55) o papel quadriculado facilita “a escrita das unidades em baixo das unidades, das dezenas debaixo das dezenas, e assim por diante (...) Para que possamos adicionar ou subtrair itens do mesmo tipo: unidades com unidades, dezenas com dezenas”.

Tal como tive oportunidade de constatar ao longo do meu estágio, o recurso ao papel quadriculado, para atividades relacionadas com a área de Matemática, permite que as crianças tenham mais facilidade na concretização dos cálculos propostos.

As situações problemáticas realizadas pelos alunos eram alusivas a diversos conteúdos matemáticos, o que permitiu que as crianças desenvolvessem o raciocínio lógico e mais do que um conteúdo. A resolução de situações problemáticas, tal como afirma o Programa de Matemática do ensino básico (ME, 2008a, p.164) “é uma actividade promotora do desenvolvimento do raciocínio e da comunicação, deverá (...) ancorar em operações lógicas elementares (...)”.

A realização das situações problemáticas, que envolviam o conteúdo números complexos, foram aquelas em que os alunos demonstraram mais dificuldades em resolver.

4 de dezembro de 2012

Neste dia foi-me pedido que orientasse a turma na realização de propostas de trabalho de Matemática e de Português, pois a professora da sala ausentou-se durante algum tempo. O trabalho de Matemática consistia na realização de operações de adição e de subtração. O trabalho de Português tinha como objetivo copiar um provérbio.

Posteriormente, a professora de Expressão Plástica ficou encarregue da turma. A mesma solicitou que os alunos realizassem uma proposta de trabalho sobre sólidos geométricos. A intenção desta proposta de trabalho era identificar os sólidos e saber quantos vértices, faces e arestas tinha cada sólido.

Quando a professora regressou à sala, reviu as diversas provas (dos nove, pelo operação inversa e pela mesma operação). Efetuou algumas operações de subtrair e posteriormente fez as várias provas.

A seguir ao intervalo as crianças escreveram uma carta ao “Pai Natal”, tendo eu ajudado a crianças com mais dificuldades na realização da carta.

À medida que iam terminando, iam realizando desenhos livres, até à hora de almoço.

Inferências e fundamentação teórica

Desde o ensino Pré-Escolar que as crianças desenvolvem competências relacionadas com a escrita. No entanto, visto esta ser uma forma de comunicação/expressão tão essencial no quotidiano das crianças, é necessário que seja promovida, tal como aconteceu neste dia. De acordo com Sim-Sim (2007) ao contactar com a escrita

um dos princípios que a criança descobre é que a escrita contém informação e que a leitura permite expressar essa informação. (...) Enquanto se apercebe que a escrita contém informação, a criança descobre que esta serve diversos propósitos: para nos divertirmos, para nos lembrarmos de algo, para nos informarmos, para aprendermos (p.20)

Ao redigirem a carta ao Pai Natal, as crianças puderam não só desenvolver a linguagem escrita, mas também a sua imaginação e criatividade. É necessário que o professor fomente atividades relacionadas com a escrita criativa, pois estas, tal como referem Grabe e Kaplan (1996, citados por Sim Sim, Duarte e Ferroz, 1997, p.29) têm diversas funções “escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a ação, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para refletir, para aprender e para criar”.

As atividades que envolvem a escrita criativa devem, segundo Spodek e Saracho (1998, p.256) “estimular a criatividade e o pensamento divergente, para ajudar as crianças a entenderem a dimensão criativa da escrita feita por outros”.

Os alunos mostraram-se bastante agradados com a realização desta atividade, pois expressaram, para o papel, os seus desejos para este Natal.

7 de dezembro de 2012

Dia caracterizado por uma visita de estudo. As crianças, juntamente com as professoras e as estagiárias, dirigiram-se à FIL, para o evento *Kidstuff*.

Inferências

Nas visitas de estudo, os alunos vivenciam as situações e são sujeitos ativos no processo de aprendizagem. No decorrer desta visita, os alunos tiveram a

oportunidade de realizar diversos jogos relacionados com a Matemática, pinturas e assistiram a uma peça de teatro. Através destas atividades foi possível que as crianças aprendessem de uma forma lúdica.

Para mim, foi uma experiência bastante agradável, pois tive a oportunidade de ficar com um grupo de crianças e orientá-las nas atividades já mencionadas. No decorrer desta visita, estabeleci uma boa relação com as crianças, e as mesmas foram bastante disciplinadas.

Ao longo da visita, foi constante a admiração das crianças com a quantidade de tendas e trabalhos expostos no espaço mencionado.

10 de dezembro de 2012

Dia da festa de Natal. Neste dia, auxiliei todos os bibes antes e depois da sua atuação.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia de grande importância para as crianças, estas estavam bastante agitadas, contentes e entusiasmadas com o desenrolar da festa de Natal, algo que é perfeitamente natural, pois tinham presentes no espaço escolar os seus familiares e iam demonstrar-lhes o trabalho ensaiado durante diversos dias. As festas realizadas na escola são, também, uma forma de promover, o contacto entre a escola e a família. Tal como afirma Reis (2008, p.76) “a escola deve oferecer uma maior variedade de modalidades de envolvimento parental, uma vez que a participação de algumas famílias se adequará melhor a um tipo ou outro de modalidade”.

A realização de festas é também um ótimo meio para os alunos desenvolverem a sua autonomia, o trabalho em grupo e a responsabilidade. Seguindo esta linha de pensamento, Aguera (2008, p.73) menciona que “as festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam, e que são uma prática entusiasmante e psicopedagogicamente de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e integração das crianças”.

A preparação, para esta quadra festiva, exigiu bastante trabalho e um grande empenho de todos os membros que compõe o Jardim-Escola. No decorrer dos preparativos, as pessoas envolvidas trabalharam em grupo, tendo partilhado ideias e situações. De acordo com Brickman e Taylor (1996, p.198) o trabalho em equipa permite aos seus membros ““conjugarem os seus talentos e aproveitarem os pontos fortes uns dos outros, em que cada membro traz para a equipa qualidades e

conhecimentos únicos, que devem ser reconhecidos e utilizados pelos restantes membros da equipa”. Desta forma, o contributo de todos foi essencial para o sucesso alcançado no decorrer da festa de Natal.

11 de dezembro de 2012

Neste dia a professora começou a manhã com a exploração do material Calculadores Multibásicos, em que realizou situações problemáticas que incluíam as operações da adição e da subtração, assim como as diversas provas.

Depois do intervalo das crianças, a minha colega e eu fizemos, com a turma, uma composição coletiva a partir de uma imagem, a pedido da professora. As crianças tinham também a imagem com elas e, em conjunto, tinham de pensar em frases de modo a formar a composição. A colega e eu optámos por pedir opinião a três crianças de cada vez e, posteriormente, a turma votava na frase que gostava mais.

Inferências e fundamentação teórica

Considero bastante importante a oportunidade que nos foi dada (à minha colega de estágio e a mim), de realizarmos a composição coletiva com as crianças. Esta foi uma forma de termos um maior contacto com a turma em questão e de podermos exercitar as nossas capacidades enquanto futuras docentes, pois considero a prática fundamental para o sucesso de um futuro professor. Tal como afirmam Alonso e Roldão (2005, p.36) “é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de reflectir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo saber que a aprendizagem de um professor nunca termina”.

Ao realizarmos esta atividade com as crianças, permitimos que as mesmas expressassem as suas opiniões, as suas ideias e comunicassem umas com as outras. Segundo Condemarin e Chadwick (1987, p. 214), as trocas de ideias entre as crianças “são essenciais para motivar os alunos a redigir; servem para mostrar-lhes as necessidades dos leitores ou ouvintes, e para ajudá-los a tomar decisões a fim de melhorar a composição”.

Antes da escrita individual, em que os alunos se restringem às suas próprias ideias, deve, segundo Fonseca (1992, citada por Azevedo, 2000, p.87) “vir a escrita coletiva, a reescrita, a escrita com motivações funcionais específicas, com um destinatário, com um objetivo e a escrita como meio de aprendizagem, assumida por alunos e professor, como exercício, como treino, como simulação”.

Esta foi uma atividade em que os alunos respeitaram as ideias uns dos outros e que eu gostei imenso de realizar, pois os alunos demonstraram um enorme contentamento.

14 de dezembro de 2012

Neste dia as crianças começaram o dia a realizar uma cópia; enquanto isso, a pedido da professora, corrigi os ditados do dia anterior.

A seguir tiveram Clube de Ciências, onde o professor abordou a diferença entre insectos e aracnídeos. Levou exemplares de animais para as crianças poderem observar o que estava a ser abordado.

De seguida realizaram uma ficha para consolidação da matéria.

Após o intervalo os alunos efetuaram uma proposta de trabalho de Português. O objetivo desta proposta era ligar palavras de modo a formar frases.

Num outro exercício, existiam palavras com espaços no meio com a intenção das crianças colocarem a sílaba correta (gi, ge, gui, gue). Neste exercício, auxiliei bastantes crianças pois a turma mostrou algumas dificuldades na sua execução.

Inferências e fundamentação teórica

Na atividade, realizada no decorrer do Clube de Ciências, o professor partiu dos conhecimentos dos alunos para abordar a temática em questão, tendo questionado os mesmos sobre as diferenças entre insetos e aracnídeos. Seguindo esta linha de pensamento, Pereira (2002, p.76) afirma que o professor deverá “procurar saber quais os conhecimentos dos alunos e tomar esses conhecimentos como o ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos”.

Durante a observação dos animais o professor foi questionando os alunos acerca do que estavam a visualizar, e mostrou-se também sempre atento e disposto a responder às curiosidades das crianças, tendo contribuído desta forma para a aquisição de conhecimentos dos alunos. De acordo com Pereira (2002)

a forma como a atividade é colocada à criança, a maneira como o professor vai acompanhado e apoiando a criança, o que o professor vai dizendo, são questões fundamentais para que as atividades levem ao desenvolvimento das crianças, quer em termos cognitivos, quer em termos emocionais e atitudinais. Para lá das indicações dadas, uma das componentes essenciais da interação professor-criança reside na forma como o professor coloca questões às crianças ou responde às solicitações destas. (p.80)

Tal como menciona Charpak (1996, p.27), “o seu ensino desenvolve a personalidade, a inteligência, o espírito crítico e a relação com o mundo”. Os alunos mostraram-se bastante curiosos e recetivos a esta atividade, o que fomenta a ideia de que os mesmos são recetivos às ciências.

4 de janeiro de 2013

A manhã das crianças teve início com o Clube de Ciências. O professor, encarregue por esta atividade, realizou uma experiência com as crianças.

Após o término da atividade, a professora titular de turma, abordou o conteúdo frações e situações problemáticas, recorrendo ao material manipulável 5.º Dom de Froebel.

Quando regressaram do intervalo, as crianças realizaram uma proposta de trabalho relativa a um pictograma e, de seguida, efetuaram a cópia de um texto presente no livro de Português.

Inferências e fundamentação teórica

A realização de cópias não deve ser vista como uma atividade em que as crianças apenas estão a proceder ao ato de copiar, sem desenvolver outras competências, pois, tal como afirma Franco (1999)

mesmo como mera reprodução de textos modelares, a escrita é uma atividade importantíssima no alargamento do quadro de referências a que a criança lança mão na tentativa de se apoderar da linguagem para comunicar e para recriar o mundo à sua imagem. Simultaneamente, muitas das dificuldades da aprendizagem da gramática podem ser superadas – da sintaxe à semântica, da ortografia à complexa flexão verbal. (p.90)

As cópias são, portanto, essenciais, pois tal como afirmam Condemarin e Chadwick (1987, p.182) permitem à criança conhecer as “características específicas da linguagem escrita, praticar as destrezas caligráficas e favorece a familiaridade da criança com diversas modalidades de estruturação das palavras nas frases e orações”. No entanto, as cópias devem ser efetuadas de forma moderada, e não excessiva, pois tal como referem Pereira e Azevedo (2005, p.26) “o excesso de cópias pode reduzir a motivação e as oportunidades de aprender. Há que adoptar uma atitude equilibrada, encorajar as crianças a arriscar escrevendo e a copiar também”.

Seguindo esta linha de pensamento e, do que observei, penso que a professora tem uma postura correta em relação às cópias, pois estas não são muito grandes e os alunos também realizam com frequência textos livres, nos quais escrevem as suas próprias ideias.

7 de janeiro de 2013

Os alunos iniciaram a manhã com a correção de propostas de trabalho realizadas anteriormente.

Depois disto, pintaram o separador do 2.º período. Enquanto isto, estive a ajudar uma das crianças com mais dificuldades, nos erros que cometera em alguns trabalhos.

Quando terminaram a pintura do separador, corrigiram em voz alta um trabalho de Português (leitura e interpretação de um texto).

A seguir foi-nos pedido que enfeitássemos a mesa para um lanche (com os pais) que se ia realizar nesse dia. Enquanto isto, a professora lecionou uma aula na área de Matemática com o conteúdo curricular retas, semi-retas e ângulos. Após a explicação, a professora distribuiu os vários ângulos por cada aluno para estes colocarem no respetivo caderno e, posteriormente escreverem o nome de cada ângulo.

Após o intervalo, os alunos assistiram no ginásio, juntamente com as outras crianças que frequentam o 1.º Ciclo, a uma peça de teatro referente ao dia de Reis.

Quando regressaram à sala, realizaram uma proposta de trabalho cujo objetivo era formar frases que incluíssem os diversos tipos de frases (interrogativa, exclamativa, declarativa e imperativa). Estas frases tinham que ser alusivas aos três Reis Magos. Nesta proposta de trabalho tinham também que identificar o grau diminutivo, aumentativo e normal de algumas palavras.

Antes do almoço realizaram ainda um ditado.

Inferências e fundamentação teórica

Neste dia foi preparado um lanche para receber os pais no espaço escolar. A união entre a escola e os familiares é um aspeto que melhora o processo de ensino aprendizagem, pois torna-o mais rico e diversificado e as próprias crianças sentem-se mais estimulados quando constatarem que o universo escolar não é um mundo à parte das suas famílias mas, sim, que existe uma ligação entre ambos. De acordo com Hohmann e Post (2003, p.300) “o estabelecimento de uma equipa de parceria,

envolvendo a escola e a família, favorece a aprendizagem activa das crianças, proporcionando-lhes um ambiente seguro”. Também Zabalza (1998, p.55) refere que a ida dos pais à escola “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas...)”.

Desta forma, é importante que os educadores/professores criem atividades e oportunidades que integrem os pais no ambiente escolar. Seguindo esta linha de pensamento, Epstein (1997, citada por Reis, 2008, p.81) salienta que “se pretendemos que os pais se envolvam na aprendizagem dos filhos, então, os professores ou outros educadores devem desenvolver estratégias para comunicar efetivamente com os pais, condição necessária para qualquer programa de envolvimento parental”.

Fazendo referência ao teatro assistido pelas crianças, estas mostraram-se bastante entusiasmadas com o decorrer da peça e foi uma forma lúdica e diferente de ficarem informadas sobre o Dia de Reis e os seus acontecimentos. É importante que as crianças tenham contacto com esta forma de arte e, tal como afirma Cordeiro (2008, p.424), hoje em dia “existem inúmeras companhias de teatro portuguesas que, com frequência, levam à cena peças para crianças”. Permitindo, desta forma, que cada vez mais as crianças tenham acesso à arte teatral.

8 de janeiro de 2013

O começo deste dia caracterizou-se pela correção da proposta de trabalho do dia anterior, sobre os tipos de frase e o grau dos nomes.

Depois disto, a professora lecionou uma aula com o material Cuisenaire, em que abordou o dobro, metade, quinta parte e ainda simetrias.

Quando regressaram do intervalo, a professora interrogou os alunos acerca do número de sílabas de algumas palavras, e posteriormente os alunos realizaram uma cópia do texto “sinal gráfico: hífen” e, à medida que iam terminando esta cópia, começavam a fazer exercícios sobre a classificação morfosintática, exercícios esses escritos no quadro, pela professora.

Inferências e fundamentação teórica

As crianças realizam com bastante frequência exercícios relacionados com a divisão silábica. De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007, p.10) “ (...) o desenvolvimento da consciência silábica precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala) ”. Estes

exercícios revelam-se então fundamentais para que as crianças possam distinguir os diversos sons existentes nas palavras, facilitando também a sua escrita.

11 de janeiro de 2013

Neste dia, antes da habitual aula do Clube de Ciências das sextas-feiras, ajudei algumas crianças a ler.

Posteriormente, o professor do Clube de Ciências chegou e deu início à sua aula.

Após essa aula, a professora lecionou uma aula na área de Português, em que solicitou aos alunos que realizassem a leitura de um texto e realizassem a interpretação do mesmo. Interrogou-os também acerca de questões gramaticais tais como: a sílaba tónica e classificação do número de sílabas.

Depois do intervalo, a professora lecionou uma aula com o material 5.º Dom de Froebel, com o qual abordou o conteúdo frações. Através das construções do sofá e da torre, ia colocando perguntas sobre frações, incluindo o meio, metade e quinta parte.

Inferências e fundamentação teórica

As aulas em que os alunos têm a oportunidade de contactar com atividades lúdicas, ou com recursos interativos, são mais estimulantes e são, em uníssono, uma forma aliciante de aprender. Seguindo esta linha de pensamento Ponte e Serrazina (2000) referem que:

as tarefas que o professor propõe devem despertar o interesse dos alunos de fazer apelo aos seus conhecimentos prévios. Para isso ele tem que procurar conhecer características e interesses dos alunos e tirar partido dos materiais existentes, incluindo manuais escolares, objetos do dia a dia, vídeo, calculadora. (p.112)

Neste dia, para que a aprendizagem do conteúdo frações fosse realizado de uma forma mais estimulante para as crianças, a professora recorreu ao material manipulável 5.º Dom de Froebel. A utilização de materiais manipuláveis, se forem bem dirigidos pelo professor, pode, segundo os autores mencionados em cima “facilitar a construção de certos conceitos” contribuindo também “para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação”. (p.116)

Tal situação verificou-se neste dia, pois os alunos trabalharam um conceito que já conheciam (frações) tendo como suporte o material referido.

14 de janeiro de 2013

Dia em que lecionei a manhã de aulas. Antes de começar a minha aula, a professora esteve a corrigir com os alunos os trabalhos de casa do fim-de-semana. Esses trabalhos consistiam na realização de operações (multiplicar e dividir).

Comecei pela área de Português, em que falei sobre o grau dos nomes. Através de imagens, os alunos tiveram que qualificar o que lá estava representado quanto ao grau dos nomes.

De seguida, abordei, na área de Estudo do Meio, a pirâmide alimentar. Através de uma pirâmide alimentar ampliada, abordei os diversos grupos e elementos que constituem a pirâmide. À medida que procedia a esta explicação, os alunos, nos respetivos lugares, procediam também à construção da pirâmide.

Terminei a minha aula com a área de Matemática em que distribuí pelos alunos uma proposta de trabalho, composta por quatro situações problemáticas não rotineiras. Solicitei que diversos alunos explicassem a forma como chegaram à solução, pois estávamos perante problemas cuja solução podia ser atingida de diversas formas.

Inferências e fundamentação teórica

Através da pirâmide alimentar, elucidei as crianças acerca da temática alimentação saudável. Ter uma alimentação saudável é essencial para todos os humanos, para que estes possam usufruir de um estilo de vida saudável. Como tal, é importante que os alunos sejam alertados para os alimentos que devem ingerir em maior e menor quantidade. Tal como afirmam Nunes e Breda (2001, p. 38) “através da roda dos alimentos/pirâmide alimentar, pretendemos que sejam transmitidas noções como a importância de comer diariamente alimentos de todos os grupos nas proporções em que se encontram representados, não falhar nem exagerar em nenhum deles, variando o mais possível de alimentos dentro de cada grupo”.

No que diz respeito à área da Matemática, as situações problemáticas não rotineiras, são situações com as quais os alunos não contactam com tanta frequência e que exigem outros raciocínios, para além dos cálculos.

A criatividade da criança também é desenvolvida ao realizar situações problemáticas não rotineiras, pois poderá recorrer a diversas formas para chegar à solução ou soluções. Tal como afirma Sarduy (1987, citado por Caldeira, 2009b, p.450), a criatividade da criança em matemática é desenvolvida se estas “contactarem com problemas abertos, isto é, problemas que permitam múltiplas possibilidades de

respostas e que podem ser obtidas por meio de múltiplos métodos de solução, incluindo-se aqueles criados pelos estudantes no momento da resolução”.

Após a conclusão da proposta de trabalho, solicitei que as crianças fossem ao quadro apresentar aos restantes colegas a forma como chegaram à solução/soluções. Seguindo esta linha de pensamento, Caldeira (2009b, p.450), afirma que “será necessário também construir uma estratégia para comunicar para os demais colegas e para o professor a sua experiência de resolver o problema, explicando o processo mental utilizado e a forma como foi definindo as estratégias selecionadas para chegar à solução”.

Em suma, as situações problemáticas não rotineiras permitem que as crianças façam conjecturas, desenvolvam a sua imaginação e tornam as aulas de Matemática mais apelativas.

15 de janeiro de 2013

A professora da turma em questão não esteve presente no Jardim-Escola neste dia, como tal, os alunos ficaram sob orientação da professora de Expressão Plástica. Enquanto alguns alunos realizavam a leitura diária, os restantes realizavam operações de multiplicação, divisão, adição e subtração. Quando todos os alunos terminaram, a professora passou exercícios no quadro referentes ao conteúdo matemático: leitura de números (maior e menor valor absoluto, leitura por ordens e por classes). Realizaram também uma proposta de trabalho de situações problemáticas.

Após o intervalo, realizaram, na área de Português, exercícios de análise morfosintática e classificação de palavras quanto ao número de sílabas.

Inferências e fundamentação teórica

Ao longo de todo o estágio pude constatar que as crianças realizam, com bastante frequência, situações problemáticas. As situações problemáticas, tal como refere Caldeira (2009b, p.438), poderão “despertar o interesse pela atividade matemática se proporcionar ao aluno o gosto pela descoberta da resolução, estimulando a curiosidade, a criatividade e o raciocínio e ampliando o conhecimento matemático”.

A resolução de situações problemáticas, segundo as National Council of Teachers of Mathematics (2008, p.212) “constitui um pilar de toda a matemática escolar. Sem a capacidade de resolver problemas, a utilidade e o poder das ideias,

capacidades e conhecimento matemáticos ficam severamente limitados”. Nas normas atrás referidas verificamos que

o objectivo da matemática escolar deverá ser o de tornar todos os alunos cada vez mais capazes e mais dispostos a abordar e resolver problemas. Os bons problemas podem inspirar a exploração de ideias matemáticas importantes, fomentar a perseverança e realçar a necessidade de se compreender e usar diversas estratégias, propriedades matemáticas e relações. (p.212)

Desta forma é essencial, tal como constatei ao longo do estágio, que os alunos sejam desafiados a resolver situações problemáticas.

18 de janeiro de 2013

Foi-me solicitado pela professora que auxiliasse os alunos na realização de operações de adição e de subtração no quadro. De seguida, os alunos tiveram Clube de Ciências. Durante este período de tempo, os alunos abordaram o tema “a pressão atmosférica”. Após a explicação dada pelo professor, as crianças realizaram uma experiência que teve como principal objetivo a verificação desta pressão.

Após o término da experiência, as crianças realizaram a avaliação de situações problemáticas através de uma proposta de trabalho, composta por quatro situações problemáticas.

Quando regressaram do intervalo, a professora trabalhou com os alunos o material matemático Pentaminós. Com o material, explorou sobretudo áreas e perímetros. Solicitou que as crianças escolhessem duas peças diferentes e trabalhou a área das mesmas. Orientou o raciocínio dos alunos para que estes constatassem que diferentes peças podem ter a mesma área. De seguida, as crianças realizaram duas construções, “o pinguim” e o “homem” e calcularam os seus respetivos perímetros.

Realizaram um exercício na folha quadriculada que consistia em representar duas peças com áreas equivalentes, tendo como unidade de medida o quadrado da folha quadriculada.

Inferências e fundamentação teórica

De todas as observações feitas, no decorrer do estágio, posso referir que os alunos são bastante recetivos às atividades experimentais. Através da realização destas atividades, as crianças têm, tal como afirmam Galvão *et al.* (2006, p.61)

“oportunidade de manusear materiais e equipamento laboratorial para a observação de determinados fenómenos. Tendo cada atividade experimental os seus próprios objetivos, cabe ao professor optar por aquela que melhor se adapte aos seus propósitos, considerando o nível de ensino dos seus alunos”.

Na área da Matemática, os alunos exploraram o material Pentaminós, o que os auxiliou na construção dos seus conhecimentos. Nas atividades de Matemática é importante que os alunos tenham, como suporte de aprendizagem, materiais manipuláveis, quer estes sejam estruturados ou não estruturados. Tal como referem Spodek e Saracho (1998, p.224) “as atividades de matemática devem incutir muitas experiências práticas com materiais de manipulação”.

Concluo, referindo que, os materiais manipuláveis são um ótimo alicerce no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Através destes a crianças faz a ponte entre o concreto e o abstrato.

21 de janeiro de 2013

A manhã das crianças do Bibe Verde esteve sob a orientação da minha colega de estágio. Iniciou com a área Português, onde abordou o conteúdo programático “Campo Lexical”. Distribuiu um texto pelos alunos e, feita a análise e interpretação do mesmo, explicou no que consistia o campo lexical. Realizou dois exercícios, em que os alunos, numa primeira fase, tiveram de escrever várias palavras do campo lexical de “praia” e, numa segunda fase, tinham diversas palavras e tiveram de descobrir qual era o campo lexical. Para uma melhor consolidação da matéria, as crianças realizaram uma sopa de letras, em que tinham de descobrir o campo lexical de “escola”.

Na área de Estudo do Meio, abordou o tema a “vacinação”. Através do suporte informático *PowerPoint*, explicou a importância da vacinação e as doenças que esta previne. No final, os alunos preencheram um texto lacunar com o que foi abordado anteriormente.

Após o intervalo, a estagiária abordou a área de Matemática. Com o material matemático 5.º Dom de Froebel, realizou com as crianças a construção das “Colmeias” e explorou a área, tendo como unidade de medida um cubo constituinte deste material. Terminada a construção, distribuiu pelos alunos uma proposta de trabalho composta por situações problemáticas referentes a esta construção.

Inferências e fundamentação teórica

A área de Estudo do Meio, assim como vem mencionado nas Metas Curriculares de Estudo do Meio (ME, 2010, p.1) “constitui-se como uma aprendizagem

estruturante quer da inserção da criança no universo social e natural a que pertence, quer no desenvolvimento científico futuro dos vários domínios de conhecimento relativos à realidade social e natural”. Seguindo esta linha de pensamento, a estagiária apresentou às crianças, o tema a vacinação, permitindo que estas se tornassem conhecedoras da importância das vacinas.

Considero importante que esta temática seja abordado junto das crianças, pois sendo a vacinação um ato que muitas vezes gera medo nas crianças, estas devem estar elucidadas sobre o porquê de serem dadas vacinas.

22 de janeiro de 2013

Os alunos realizaram operações de adição, subtração, divisão e multiplicação no quadro, auxiliados pelas estagiárias.

As estagiárias do 2.º ano lecionaram uma aula neste dia. Abordaram o tema “a família”. Explicaram os diversos graus de parentesco, com recurso a uma árvore genealógica, que montaram à medida que explicavam os diferentes graus. Para exploração do tema, distribuíram pelos alunos uma proposta de trabalho, constituída por um texto lacunar e solicitaram que os alunos construíssem a sua própria árvore genealógica.

Após a aula das estagiárias, a professora abordou, na área de Português, a formação de palavras quanto ao número. Explicou a terminação do plural em diversos casos tais como: palavras terminadas em “ão”, “el” e em “em”. Distribuiu pelos alunos um apontamento com as regras que explicou anteriormente. Para consolidar o que foi aprendido, a professora passou exercícios no quadro para os alunos colocarem palavras e frases no plural. Realizaram a respetiva correção.

Depois do intervalo efetuaram exercícios de classificação morfosintática e realizaram o ditado do texto “O dia ao contrário”.

Inferências e fundamentação teórica

O termo família é descrito por Catita (2007, p.20) como o “agregado de pessoas que vivem no mesmo habitat ou de pessoas unidas por laços de sangue, vivendo ou não sob o mesmo tecto”.

Ao abordar esta temática as estagiárias recorreram ao constante diálogo com as crianças, pedindo exemplos às mesmas, tendo desta forma permitido que os alunos falassem sobre as suas próprias famílias. Com a realização deste diálogo as crianças

puderam constatar que nem todas as famílias são iguais. De acordo com Leandro (2003, p.51) “a família, sendo uma instituição ancestral e universal, nem por isso deixa de integrar uma extrema diversidade, sendo esta tributária da pluralidade de culturas e sociedades existentes”.

Tal como afirma Reis (2008, p.50) a família é “um espaço educativo por excelência”, desta forma o professor deve, tal como aconteceu neste dia, dar oportunidade às crianças de dialogarem sobre as suas famílias. A família é, segundo Diogo (1998, citado por Reis, 2008)

o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças ao proporcionar os contextos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. A família revela-se, portanto um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado. (p.50)

Considero bastante positivo que as estagiárias não se tenham restringido apenas à apresentação da família que criaram, para apresentar esta temática, mas que tenham permitido que os alunos falassem sobre as suas vivências familiares e que tenham sido dados exemplos de outras famílias. Cada vez mais é necessário falarmos de todo o tipo de famílias, por forma a que nenhuma criança se sinta excluída.

25 de janeiro de 2013

A manhã das crianças do Bibe Verde teve início com a realização de operações matemáticas. De seguida, iniciaram a avaliação de operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação). Esta avaliação foi interrompida pela chegada do professor responsável pelo Clube de Ciências. Neste período de tempo, o professor falou sobre as células, explicou o que são e onde existem. De seguida, entregou uma proposta de trabalho aos alunos, na qual os mesmos tinham de desenhar as células que observaram ao microscópio.

Após o término da aula, continuaram a avaliação que estavam a realizar antes da chegada do professor.

Inferências e fundamentação teórica

Tal como mencionei no relato os alunos realizaram a avaliação correspondente à área curricular de Matemática. Todas as áreas de ensino exigem uma regulação

constante, de forma a melhorar o processo de ensino aprendizagem e para que o docente possa alterar estratégias educativas, de modo a ir ao encontro das dúvidas dos alunos e, desta forma, melhorar os resultados. De acordo com as NCTM (2004, p.76), “melhorar o ensino da matemática depende do que o professor sabe e faz. O processo de avaliação pode revelar áreas de ensino que não são coerentes com a perspectiva desejada do ensino da matemática”.

É então essencial que o ato de avaliar seja constante e que as informações recolhidas neste processo possam contribuir para o melhoramento do ensino. Tal como é referido nas National Council of Teachers of Mathematics (2004, p.76), “o processo de avaliação deve gerar informações sobre o ensino e proporcionar uma análise dessa informação que conduza (...) a ricas e adequadas experiências de desenvolvimento profissional”.

O ato de avaliar, como já referi anteriormente, é uma forma de o professor refletir sobre a metodologia que utiliza e de poder ajustar estratégias que vão ao encontro das dificuldades das crianças. Seguindo esta linha de pensamento Marques (2001, p.72) afirma que “a informação recolhida pela avaliação vai permitir que o professor reflita sobre a forma como ensina, sobre a adequação dos meios aos objetivos traçados e sobre a gestão do tempo”.

A avaliação visa, portanto, não só verificar os conhecimentos adquiridos pelas crianças, como também os conteúdos transmitidos pelo professor.

Resumindo, este momento de estágio revelou-se bastante importante, pois nesta turma existia uma criança com dificuldades de aprendizagem, que requeria mais atenção quer da professora, quer das estagiárias que a acompanhavam na realização das propostas de trabalho. Tal situação fez-me, mais uma vez, constatar que cada criança possui o seu próprio ritmo de aprendizagem e que este deve ser sempre respeitado, tendo o professor de encontrar estratégias para combater estas dificuldades, de modo a que o aluno tenha sucesso.

Devo também mencionar que a professora cooperante, se mostrou sempre bastante disponível para nos esclarecer qualquer dúvida e auxiliar na preparação das aulas.

Capítulo 2 – Planificações

Descrição do capítulo

Neste capítulo apresento as planificações. Numa primeira fase encontram-se as inferências e a fundamentação teórica, cujo objetivo é, referir o “porquê” e o “para quê” de planificar, a sua importância e finalidade.

Segue-se o modelo T de planificação das aprendizagens, da autoria de Martiniano Perez, sendo este o modelo adotado pelos alunos estagiários dos Jardins-Escola João de Deus.

De seguida, serão apresentadas e fundamentadas quatro das planificações realizadas durante o período de estágio profissional. Duas das planificações dizem respeito ao período de estágio realizado na Educação Pré-Escolar, mais concretamente no Bibe Encarnado (faixa etária dos 4 anos), no dia 18 de outubro de 2011, no Domínio da Matemática e no Bibe Amarelo (faixa etária dos 3 anos) no dia 23 de janeiro de 2012, na área de Conhecimento do Mundo. Sucedem-se as planificações aplicadas no 1.º Ciclo, uma refere-se a uma aula realizada no 4.º ano (Bibe Azul Escuro), na área de Matemática. A segunda planificação refere-se a uma aula dada no 3.º ano (Bibe Azul Claro), na área de Português. Ambos os planos de aula aqui apresentados foram previamente apresentados aos respetivos professores dos devidos anos, de modo a evitar lacunas e a estarem enquadrados às turmas em questão.

A seguir a cada planificação, fundamento alguns aspetos que considero mais relevantes das aulas que apresento.

2.1 – Fundamentação teórica

Planificar é de extrema importância para o professor pois, assim, possui linhas orientadoras, sabendo o que se pretende atingir, sendo que todas as atividades devem ser planeadas atempadamente, por parte dos professores, ou seja, a planificação é uma preparação prévia de determinada atividade para um objetivo.

Uma planificação corresponde a uma linha de pensamentos que facilitam e programam uma aula, contendo também outros elementos fundamentais para a sua realização.

Ao planificar, o professor deverá ter em atenção, não só as temáticas que pretende abordar, mas também se os alunos atingiram determinadas aprendizagens, de modo a coordenar as suas ações para ir ao encontro das necessidades dos alunos. Tal como refere Marcelo (1990, citado por Braga 2001, p.34) “planificar consiste num contínuo esforço para conseguir uma aprendizagem mais eficaz; é um recurso para

organizar a ação, um processo que coordena fins e meios, uma guia da ação que pressupõe a formulação e o desenvolvimento de problemas”.

Planificar não é um processo simples, pois tal como afirma Alves (2004, p.77) “planificar não é fácil, por vezes é necessário que os professores reflitam sobre as razões pelas quais propõem uma atividade em vez de outra, a competência sobre a qual eles poderão intervir, as provas que recolherão, assim como os critérios que utilizarão para formular um juízo”.

No ato de planificar, segundo Clark e Yinger (1979, citados por Braga, 2001, p.34) “misturam-se elementos de pensamento, juízos e tomada de decisões”. Seguindo esta linha de pensamento Clark e Peterson (s.d., citados por Zabalza, 1994, p.48) afirmam que existem dois modelos diferentes de planificar. Um desses modelos remete para a planificação como uma atividade mental interna do professor: “O conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações”. O segundo modelo refere-se aos passos concretos que o professor vai dando quando planifica: “As coisas que os professores fazem quando dizem ou estão planificando”. No primeiro modelo, segundo os mesmos autores “o centro das atenções está no pensamento do professor, no modo como ele processa a informação para planificar. No segundo modelo, o centro das atenções está na sucessão de condutas, nos passos que se vão dando que o professor leva a cabo antes da interação com a turma”. (p.48)

São diversas as razões que levam os professores a recorrer ao ato de planificar e, segundo Clark e Yinger (1979, citados por Zabalza, 1994), os professores agruparam essas razões em três categorias

- (i) os que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.;
- (ii) os que chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no termo de processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que atividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.;
- (iii) os que chamavam planificação às estratégias de atuações durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as atividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (pp.48-49).

As planificações podem ser definidas por diversas particularidades, Rey e Santamaría (1992, citados por Vilar, 1998, p.16) referem que estas podem diferenciar no que diz respeito à sua duração, à amplitude, ao âmbito e às características. Quanto à sua duração, segundo estes autores, a planificação pode ser de longo prazo, quando abrange períodos superiores a cinco anos; médio prazo quando abrange um período superior a um ano e inferior a cinco e, por fim, a planificação de curto prazo que ocorre

quando esta abrange um período não superior a um ano. (p.16). Shavelson (1985, citado por Damião, 1996) organiza os planos de aula, no que diz respeito à sua durabilidade, da seguinte forma

- (i) A longo prazo: têm como ponto de referência direta o (s) programa (s) e organizam longos períodos de ensino (por exemplo, um ano letivo);
- (ii) A médio prazo: estruturados a partir dos planos a longo prazo, organizam períodos de ensino de duração média (por exemplo, um período escolar);
- (iii) A curto prazo: estruturado a partir dos planos a médio prazo, organizam períodos de ensino de duração curta (por exemplo, uma aula ou de um pequeno número de aulas). (p.64)

É importante, no entanto, que o docente utilize os diversos tipos de planos, consoante a sua durabilidade, pois tal como referem Borko & Shavelson (1988, citados por Damião, 1996, p.65) “é desejável, pois, que os professores procurem uma articulação e uma interdependência entre os diversos tipos de planos que realizam – a longo, a médio e a curto prazo – no sentido de os flexibilizarem e adequarem à evolução da situação pedagógica”.

No que diz respeito às suas características, as planificações, segundo Cortesão e Torres (1983, citados por Damião, 1996) de modo a desempenharem a função de orientação devem reunir determinadas características das quais destacam

- (i) Coerência, se está integrado no curriculum e no programa e atende às características da situação pedagógica. Além disso, as diversas componentes devem estar articuladas;
- (ii) Maleabilidade, se permite, de acordo com as necessidades e interesses do momento, realizar reajustamentos ou mesmo alterações de fundo;
- (iii) Continuidade, se estabelece uma sequência entre as várias aprendizagens de modo a não se constituírem lacunas no processo mais global de ensino-aprendizagem;
- (iv) Equilíbrio, se encontra uma harmonia entre as diversas componentes, ou seja, se não der mais peso a umas, descuidando as outras;
- (v) Praticabilidade, se revela adequado às características da situação pedagógica real e não parece construído em função duma situação ideal;
- (vi) Precisão e clareza, se contém indicações objetivas de modo a não permitir interpretações muito divergentes;
- (vii) Funcionalidade, se a estrutura gráfica permite decifrar com facilidade os dados anotados. Este aspeto é, de certa maneira, indiferente desde que a (s) pessoa (s) que o utilizam tenha (m) facilidade em o manipular.” (p.66)

Um plano de atividades passa pela definição clara dos objetivos a seguir pelo professor, não sendo o professor obrigado a manter a planificação. Num dado

momento pode introduzir alterações ou mesmo abandonar algum dos objetivos, se assim o entender. Isto poderá acontecer devido a muitas razões, o que leva uma planificação a não ser estanque.

São diversos os modelos de planificação que o docente poderá utilizar e seguindo esta linha de pensamento Arends (1995, p.68) refere que “os formatos dos planos de aula podem variar, mas em geral um bom plano inclui a exposição clara dos objetivos, a sequência das atividades de aprendizagem e o meio de avaliação da aprendizagem do estudante”.

O modelo adotado pela Instituição João de Deus é o Modelo T de Aprendizagem da autoria do Dr. Martiniano Pérez. Apesar de ser este o modelo utilizado, o mesmo foi adaptado, no que diz respeito à sua durabilidade, uma vez que, o Modelo T, segundo Pérez (s.d., p.40) é organizado para “um mínimo de 6 semanas e um máximo de 12 semanas” e nos Jardins-Escolas a sua duração poderá variar entre uma manhã e apenas 20/30 minutos. O autor citado em cima (s.d., p.40) afirma que “de uma forma panorâmica e global, numa só folha, integramos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola ao longo do curso escolar”.

Segundo o autor supracitado este modelo designa-se de Modelo T por ter “a forma de um T ou modelo T duplo, porque consta de um T de meios (conteúdos e métodos/procedimentos) e outro T de objetivos (capacidades – destrezas e valores – atitudes) ”.

Pérez (s.d.) define os elementos presentes no Modelo T como sendo:

(i) Capacidades – destrezas: indicam os objetivos fundamentais cognitivos (...) que queremos desenvolver.

(ii) Valores – atitudes: Mostram os objetivos fundamentais afetivos (...) que pretendemos desenvolver.

(iii) Conteúdos (conhecimentos): Apresentam-se (...) em blocos de conteúdos ou blocos temáticos (unidades de aprendizagem) que se pretende aprender ao longo do ano escolar.

(iv) Métodos/Procedimentos: Apresentam-se (...) como formas de fazer, para serem aprendidas no curso escolar. (p.40)

Apresento de seguida o quadro 9 com o modelo utilizado ao longo do estágio

Quadro 9 – Planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem

Jardim-Escola João de Deus		
Plano de aula		
Faixa etária:		Nome:
Duração:		Ano:
Educadora:		Número:
Data:	Área	Turma:
Conteúdos	Procedimentos/Métodos	
Competências		
Capacidades - Destrezas	Valores - Atitudes	
Material:		

Plano baseado no Modelo T de aprendizagem.
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.

Resumindo, considero importante planificar, pois o professor, através deste ato, delimita os conteúdos que pretende lecionar e, sobretudo, estipula os objetivos que pretende que as crianças atinjam ao abordar a temática planeada.

As planificações permitem que o professor estruture de forma mais eficaz as suas ideias e metodologias para abordar os conteúdos e pô-las em prática em sala de aula.

As planificações não devem ser estanques e o professor deve alterá-las sempre que perceba que os alunos não estão a atingir os objetivos propostos.

2.2. Planificações

2.2.1. Planificação da Área Curricular de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática

A planificação apresentada no Quadro 10 é alusiva a uma atividade realizada no Domínio da Matemática, no Bibe Encarnado. Esta atividade decorreu no dia 18 de outubro de 2011 e teve a duração de, aproximadamente, 30 minutos. Ao longo desta atividade abordei os seguintes conteúdos matemáticos: sequências, contagens e situações problemáticas.

Quadro 10 – Plano de aula no Domínio da Matemática

Jardim-Escola João de Deus			
Plano de aula			
Data: 18 de outubro de 2011 Sala: Bibe Encarnado Tempo: 30 minutos		Área: Domínio da Matemática	Nome: Inês Veiga Número: 13 Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo
Conteúdos conceptuais		Procedimento/ Métodos	
<ul style="list-style-type: none">Sequências;Contagens;Situação problemática.		<ul style="list-style-type: none">Sentar os alunos nos seus respetivos lugares à volta da mesa.Distribuir os materiais não estruturados.Realizar sequências, contagens e situações problemáticas não rotineiras.	
Competências			
Capacidades/ Destrezas		Valores/ Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">Expressão oral:<ul style="list-style-type: none">Compreender;Desenvolver o vocabulário;Interpretar.Raciocínio Lógico:<ul style="list-style-type: none">Associar;Calcular;Compreender.		<ul style="list-style-type: none">Cooperação:<ul style="list-style-type: none">Respeito;Disponibilidade.Respeito:<ul style="list-style-type: none">Saber participar;Compreender.	
Material: Material não estruturado (patos de diversas cores).			

Plano baseado no Modelo T de aprendizagem.
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.

Inferências e fundamentação teórica

- **Sentar os alunos nos seus respectivos lugares à volta das mesas**

Optei por sentar os alunos nos respetivos lugares, para que estes pudessem manipular de forma mais eficaz o material em questão e, tal como refere Arends, (1995, p.94) “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções”.

- **Distribuir os materiais não estruturados**

A distribuição do material foi feita pelas crianças da turma em questão. Desta forma, desenvolvi nas mesmas a capacidade de autonomia. Tal como referem Spodek e Saracho (1998, p.122), “o desenvolvimento da autonomia é estimulado ao ensinarmos as crianças a assumirem responsabilidades, ao mesmo tempo em que lhes propiciamos a segurança e a orientação de um adulto instruído”.

- **Realizar sequências, contagens e situações problemáticas não rotineiras**

A realização de atividades matemáticas relacionadas com as situações problemáticas não rotineiras são atividades com as quais os alunos contactam com menos frequência, como tal decidi inseri-las no decorrer da minha aula. Este tipo de problemas, tal como referem Boavida *et al.* (2008)

podem ter mais do que um caminho para chegar à solução e mais do que uma resposta correta. Para os resolverem os alunos têm de fazer explorações para descobrir regularidades e formular conjecturas, apelando, por isso, ao desenvolvimento do raciocínio, do espírito crítico e da capacidade de reflexão. (p.20)

Concluo, referindo que gostei de lecionar a aula a que diz respeito esta planificação e, no geral, decorreu bem. Consegui colocar em prática todos os conteúdos que foram propostos e alcançar os objetivos definidos, pois as crianças realizaram todas as tarefas que lhes foram propostas.

2.2.2. Planificação da Área Curricular de Conhecimento do Mundo

A planificação apresentada no Quadro 11 é alusiva a uma atividade realizada na área de Conhecimento do Mundo, no Bibe Amarelo. Esta atividade decorreu no dia 23 de janeiro de 2012 e teve a duração de, aproximadamente, 30 minutos. Ao longo desta atividade abordei o conteúdo curricular os dias da semana.

Quadro 11 – Plano de aula na Área de Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus			
Plano de aula			
Data: 23 de janeiro de 2012 Sala: Bibe Amarelo Tempo: 30 minutos		Área: Conhecimento do Mundo	
		Nome: Inês Veiga Número: 13 Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo	
Conteúdos conceptuais		Procedimento/ Métodos	
<ul style="list-style-type: none">Os dias da semana.	<ul style="list-style-type: none">Sentar os alunos em forma de “U” no chão.Dialogar com as crianças acerca dos dias da semana e posteriormente contar uma história para a exploração do tema.Solicitar a colaboração das crianças para a construção de um cronograma referente aos dias da semana.		
Competências			
Capacidades/ Destrezas		Valores/ Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">Expressão oral:<ul style="list-style-type: none">Compreender;Desenvolver o vocabulário;Interpretar.Raciocínio Lógico:<ul style="list-style-type: none">Associar;	<ul style="list-style-type: none">Cooperação:<ul style="list-style-type: none">Respeito;Disponibilidade.Respeito:<ul style="list-style-type: none">Saber participar;Compreender.		
Material: Imagens e placard.			
Plano baseado no Modelo T de aprendizagem. O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.			

Inferências e fundamentação teórica

- **Sentar os alunos em forma de “U” no chão**

Recorri a esta estratégia para que todos os alunos pudessem visualizar o que estava a decorrer no tapete e também como forma de facilitar o diálogo.

- **Dialogar com as crianças acerca dos dias da semana e posteriormente contar uma história para a exploração do tema.**

O diálogo que estabeleci com as crianças, antes de contar a história, permitiu que estas exprimissem as suas opiniões e desenvolvessem o seu vocabulário, existindo um incentivo à expressão verbal. Segundo as Orientações Curriculares (1997)

a capacidade de o educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (pp. 66-67)

- **Solicitar a colaboração das crianças para a construção de um cronograma referente aos dias da semana**

A construção do cronograma foi realizada com o auxílio das crianças. Estas demonstraram sempre grande interesse em participar na atividade. Ao realizar esta atividade constatei, tal como afirma Martins *et al.* (2007, p.38), que “nas crianças mais novas, as atividades de carácter prático, possibilitam potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, importante para o desenvolvimento do próprio pensamento”.

Concluo referindo que, no que diz respeito à aula lecionada em que foi aplicada esta planificação, considero importante referir que foi um conteúdo que tive receio de lecionar, devido à complexidade que o mesmo envolve, temia não utilizar a linguagem apropriada a esta faixa etária.

No decorrer desta atividade, a grande maioria da turma mostrou-se bastante interessada e participativa, o que me permitiu alcançar os objetivos propostos.

2.2.3. Planificação da Área de Português

A planificação apresentada no Quadro 12 é alusiva a uma aula realizada na área de Português, no 3.º ano (Bibe Azul Claro). Esta atividade decorreu no dia 29 de maio de 2012 e teve a duração de, aproximadamente, 50 minutos. Ao longo desta aula trabalhei a interpretação do texto e alguns conteúdos gramaticais.

Quadro 12 – Plano de aula na Área de Português

Jardim-Escola João de Deus			
Data: 12 de junho de 2012 Sala: 3.º ano Tempo: 50 minutos		Plano de aula Área: Português	Nome: Inês Veiga Número: 13 Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo
Conteúdos conceptuais <ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura, interpretação e exploração gramatical. 		Procedimento/ Métodos <ul style="list-style-type: none"> ○ Realizar a leitura modelo de um texto entregue aos alunos. ○ Solicitar aos alunos que leiam o texto. ○ Realizar uma atividade com as crianças na qual estas têm de responder a perguntas de interpretação e de gramática com o intuito de decifrar o tema da aula de matemática. 	
Competências			
Capacidades/ Destrezas <ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender; • Desenvolver o vocabulário; • Interpretar; • Expressar ideias. 		Valores/ Atitudes <ul style="list-style-type: none"> • Cooperação: <ul style="list-style-type: none"> • Respeito; • Disponibilidade. • Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar; • Interesse. 	
Material: Textos (O País ao Contrário da autoria de Álvaro Magalhães) e PowerPoint.			
Plano baseado no Modelo T de aprendizagem. O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.			

Inferências e fundamentação teórica

- **Realizar a leitura modelo de um texto entregue aos alunos.**

Ao realizar a leitura modelo do texto, procedi a inflexões de voz, o que envolveu os alunos na leitura. Este tipo de estratégia assume um papel preponderante para os alunos, uma vez que esta permite que as crianças não cometam tantos erros no ato da leitura, colmatando desta forma as suas próprias dificuldades de leitura. De acordo com Jean (2000, p.21), outra das particularidades encontradas no ato da leitura modelo é o facto de quando a “leitura é bem conduzida pode ser determinante para criar desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis”.

- **Solicitar aos alunos que leiam o texto**

A prática da leitura em voz alta possibilita, tal como refere Gomes *et al.* (1991,p.134) “a visualização da forma escrita, o aperfeiçoamento da articulação, da entoação e da pronúncia e a interpretação correta e facilitada pela expressividade com que a leitura é feita”. Considerei importante, após a leitura modelo realizada por mim que todos os alunos tivessem oportunidade de ler, de modo a melhorar a sua leitura.

- **Realizar uma atividade com as crianças na qual estas têm de responder a perguntas de interpretação e de gramática com o intuito de decifrar o tema da aula de Matemática**

Optei por esta estratégia por, na minha opinião, ser uma estratégia diferente àquelas a que os alunos estão habituados quando exploram um texto. Deste modo, recorri a uma estratégia lúdica para abordar ambos os conteúdos. De acordo com Bórras (2001, p.207) a atividade lúdica “ é uma atividade fundamental no processo evolutivo que fomenta o desenvolvimento das estruturas intelectuais e uma forma privilegiada de transmissão social”. O mesmo autor afirma que existe “uma grande relação entre a estrutura mental do indivíduo e a atividade lúdica que desenvolve”. Considero, depois de ter realizado a atividade, que esta contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento das competências das crianças. (p.210)

Concluo, afirmando que na utilização da estratégia aplicada na aula a que diz respeito esta planificação, na qual foi apresentado um *PowerPoint* aos alunos e

colocadas questões orais às crianças acerca do texto lido, à medida que estas respondiam de forma correta à pergunta, aparecia uma letra no *PowerPoint*. Através do conjunto de todas essas letras, os alunos tiveram de formar uma palavra que lhes indicou o tema da aula de Matemática.

Na minha opinião esta foi uma estratégia que permitiu que os alunos se empenhassem nas respostas às questões colocadas, pois tinham muita curiosidade em formar a palavra e descobrir o tema. Gostei de lecionar esta atividade, pois foi divertida e entusiasmante e os alunos aprenderam de uma forma lúdica.

2.2.4. Planificação da Área de Matemática

A planificação apresentada no Quadro 13 é alusiva a uma aula realizada na área de Matemática, no 4.º ano (Bibe Azul Escuro). Esta atividade decorreu no dia 18 de maio de 2012 e teve a duração de, aproximadamente, 50 minutos. Ao longo desta aula explorei situações problemáticas.

Quadro 13 – Plano de aula na Área de Matemática

Jardim-Escola João de Deus			
Plano de aula		Nome: Inês Veiga Número: 13 Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo	
Data: 18 de maio de 2012 Sala: 4.º ano Tempo: 50 minutos	Área: Matemática		
Conteúdos conceptuais		Procedimento/ Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Situações problemáticas de cálculo mental. 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Distribuir o material por todos os alunos. ○ Dialogar com os alunos sobre o material em questão, relembrando as regras do mesmo. ○ Realizar a construção do Castelo. ○ Efetuar situações problemáticas de cálculo mental referentes à construção feita. 	
Competências			
Capacidades/ Destrezas		Valores/ Atitudes	
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender; • Expressar ideias. • Raciocínio Lógico: <ul style="list-style-type: none"> • Calcular; • Fluidez Mental; • Saber sequenciar. 		<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação: <ul style="list-style-type: none"> • Saber participar; • Disponibilidade. • Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar; • Interesse. 	
Material: 5.º Dom de Froebel.			

Plano baseado no Modelo T de aprendizagem.

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.

Inferências e fundamentação teórica

- **Distribuir o material por todos os alunos**

Comecei a aula, distribuindo o material com a ajuda dos alunos, pois para além de ser mais rápido o começo da exploração do material, é notória a satisfação das crianças ao verem que estão a ser prestáveis e que podem ajudar de alguma maneira. Observei isto, na altura de os questionar acerca de quem me queria ajudar a distribuir o material e quase todos os alunos se ofereceram, com muita motivação.

Ao recorrer a esta estratégia desenvolvi o conceito de autonomia e responsabilidade nas crianças. Tal como afirmam Abreu *et al.* (1990, p.45) “a autonomia dos alunos é um elemento essencial para a formação de indivíduos capazes de construir conhecimentos”. Considero também que, ao desenvolver a autonomia das crianças, estou a contribuir para o seu crescimento enquanto futuros cidadãos.

- **Dialogar com os alunos sobre o material em questão, relembrando as regras do mesmo**

Antes de começarmos a trabalhar com o 5.º Dom de Froebel, questionei alguns alunos sobre se conheciam o material, qual a sua constituição e de que material é feito. Tal como afirmam Ponte e Serrazina (2000, p.117), “o ensino aprendizagem envolve interações dos alunos entre si e com o professor. Nestas interações assumem papel fundamental, a comunicação e a negociação de significados”. Deste modo, proporcionei uma interação entre mim e as crianças, incentivando sempre o diálogo.

Depois destes aspetos serem explorados, revi as regras para o seu manuseamento.

- **Realizar a construção do Castelo**

Para que a construção que era pretendida (Castelo) fosse realizada, contei-lhes uma história e, assim, de imediato as crianças perceberam de que construção se tratava.

Apesar de saberem da existência desta construção e da atividade proposta estar adequada à faixa etária das crianças, a maior parte dos alunos não sabia de que forma se construía, de modo que ia sempre tentando acompanhar e guiar os alunos que notava que apresentavam mais dificuldades, circulando sempre pelas carteiras.

Valorizando a ideia de que as atividades devem estar de acordo com as faixas etárias das crianças, Caldeira (2009a, p.36) refere que “devem-se propor às crianças atividades com materiais de forma adequadas a cada idade, fomentar a motivação, valorizando o aluno, com os seus conhecimentos e valores, respeitando as suas diferenças, de modo a que possam, com aqueles elementos de medição, construir ideias e conceitos”:

- **Efetuar situações problemáticas de cálculo mental referentes à construção feita**

Após a construção do Castelo, solicitei aos alunos, um de cada vez, operações de cálculo mental através de situações problemáticas.

Considero importante referir que, no decorrer desta aula, foi necessário recorrer ao uso do quadro interativo, para que os alunos conseguissem acompanhar a construção em questão. Sendo esta uma ferramenta que eu ainda não dominava na perfeição, tal situação levou a que os alunos dispersassem, o que gerou alguma agitação. Para combater esta dificuldade, tentei manter a calma e colocar questões acerca da construção para os manter atentos.

Notei também no decorrer desta aula que, apesar deste ser um material com o qual os alunos estão habituados a trabalhar, os mesmos não conheciam a construção em questão, o que despertou a sua curiosidade. A grande maioria dos alunos realizou a construção com facilidade, mas houve alguns que necessitaram de ajuda.

Mudaria, nesta aula, a disposição da sala, para que todos os alunos pudessem observar e acompanhar a realização desta construção.

Para concluir este capítulo, julgo ser pertinente referir que o mais difícil não foi cumprir o que estava estipulado nos planos de aula, mas sim, por vezes e principalmente no Bibe Amarelo, controlar a disciplina.

Considero que, em qualquer uma das turmas, as crianças mostraram-se motivadas com as estratégias aplicadas. Tentei sempre manter-me calma e ser dinâmica (o que nem sempre consegui), de modo a que estas não perdessem o interesse na aula.

De uma forma geral considero que fiz uma boa gestão do tempo nas aulas aqui apresentadas. No entanto, uma das condicionantes presentes em todas as aulas foi o facto de me sentir sempre nervosa, o que afetou a minha postura em sala de aula.

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

Descrição do capítulo

O presente capítulo é composto por uma breve exposição sobre o conceito de avaliação, devidamente fundamentado por diversos autores consagrados e, posteriormente, por quatro dispositivos de avaliação realizados durante o meu período de estágio.

Os dois primeiros dispositivos de avaliação foram aplicados a crianças em idade Pré-Escolar, mais precisamente ao Bibe Azul (faixa etária dos 5 anos) e dizem respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ao Domínio da Matemática. Os outros dois dispositivos de avaliação foram aplicados em alunos do 1.º Ano na área de Português e aos alunos do 2.º Ano na área de Estudo do Meio.

No que diz respeito a cada dispositivo de avaliação, todos são constituídos pela contextualização da atividade, pelos parâmetros e critérios de avaliação e as respetivas grelhas. Os resultados são apresentados em gráficos, acompanhados pela interpretação dos mesmos.

3.1 – Fundamentação teórica

A avaliação é fundamental no processo ensino/aprendizagem, pois é um elemento regulador que envolve planeamento, tomada de decisões, recolha de informações e análise de resultados, através dos quais o professor terá conhecimento dos saberes alcançados pelos alunos e permite ao professor verificar se as estratégias utilizadas no meio escolar são as mais eficientes para transmitir os conteúdos aos alunos e posteriormente, reformular as estratégias de modo a combater as dificuldades das crianças.

A avaliação é um processo que incide em todos os níveis de ensino e esta não pode ser entendida como um processo que recai sobre o aluno e tem um fim específico. O ato de avaliar deve ser entendido como um processo que passa por várias fases e tem como principal objetivo o alcance de objetivos. Tal como afirma Leite e Fernandes (2003) avaliar é “muito mais do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação. Avaliar é um processo complexo no qual intervêm factores de ordem endógena e exógena relativos, quer aos sujeitos avaliados, quer aos sujeitos avaliadores”. Também Pacheco (1996, citado por Ferreira, 2007, p.129) refere que o que se pretende com o ato de avaliar “é precisamente elaborar caminhos que representem o processo de avaliação do aluno como uma construção de si mesmo e não como a atribuição de (...) uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida”.

Visto a avaliação ser um elemento integrante e regulador da prática educativa, é essencial que, com a mesma, sejam alcançados determinados objetivos e finalidades. Tais finalidades são descritas na Circular n.º 4/2011:

(i) Contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a atividade educativa; (ii) Refletir sobre os efeitos da ação educativa de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens; (iii) Recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual; (iv) Promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento de competências e desempenhos; (v) Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando; (vi) Conhecer a criança e o seu contexto tendo em vista a adequação do processo educativo.

Sendo o ato de avaliar tão essencial para o melhoramento do processo de ensino/aprendizagem, será importante referir o porquê de avaliar. Brown, Race e Smith (2000, p.32) referem alguns dos motivos mais frequentes que justificam o porquê de avaliar: (i) Classificar os alunos; (ii) Possibilitar aos alunos a sua progressão; (iii) Dar ao professor/educador uma perceção sobre o modo como ensina; (iv) Motivar os alunos, “os métodos de avaliação podem ser concebidos para maximizar a motivação dos alunos”.

No que diz respeito à Educação-Pré-Escolar a avaliação é, tal como vem mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.27), “realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança”.

O ato de avaliar nesta valência escolar, de acordo com a Circular acima referida, assenta nos seguintes princípios:

i) carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; (ii) coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; (iii) utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; (iv) carácter formativo; (v) valorização dos progressos da criança; (vi) promoção da igualdade de oportunidades e equidade.

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, e segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, a avaliação assenta nos seguintes princípios:

(i) consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; (ii) utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; (iii) primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; (iv) valorização da evolução do aluno; (v) transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados; (vi) diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

O processo de avaliação surge nos vários níveis de ensino e, por isso, é apropriado à especificidade de cada um.

Para que o processo de avaliação seja eficaz e possa melhorar o processo de ensino, este deve dar informações acerca do grau de aprendizagem no qual as crianças estão, ou seja, ter conhecimento das bases dos alunos, saber o que os mesmos já aprenderam até então. O professor, através destes conhecimentos, deverá ser capaz de estruturar metodologias sempre que seja necessário, de modo a combater as dificuldades dos seus alunos.

O ato de avaliar comporta diversos tipos de avaliação e segundo Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993) todos eles devem:

fornece aos diferentes intervenientes a informação adequada à tomada das decisões necessárias à promoção do sucesso educativo dos alunos e à melhoria da qualidade do sistema educativo, levando em conta o ritmo de desenvolvimento pessoal e a capacidade de realização de cada um dos alunos. (p.26)

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990, p.79), as avaliações a que o professor recorre estão divididas em três categorias: “avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (...). Cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor”.

A avaliação diagnóstica tal como referem estes autores “tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (p.342) e também referem que “os testes diagnósticos não se classificam, pois pretendem, apenas, facilitar um caminho e nem sequer dizem respeito às aprendizagens novas mas sim a anteriores”. (p.346) De acordo com Abrantes e Araújo (2002, p.39), a avaliação de diagnóstico “pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos que irá trabalhar”.

No que diz respeito à avaliação formativa, Ribeiro e Ribeiro (1990, p.348) “reconhece as aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam”. Os mesmos autores afirmam também que este tipo de avaliação “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem” e é aplicada “no decorrer das unidades de ensino, devendo ser praticada sistematicamente, de acordo com o plano de avaliação estabelecido”. (p.348)

A avaliação formativa, de acordo com Leite e Fernandes (2003) tem

por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objectivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem. (p.41)

A avaliação sumativa é entendida por Ribeiro, (citado por Pais e Monteiro, 2002, p.49), como uma avaliação que “pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”. Desta forma, a avaliação sumativa ocorre por norma no final de cada período letivo e no final de um ciclo de estudos. Este tipo de avaliação complementa os restantes tipos de avaliação já referidos anteriormente. Tal como afirma Ribeiro (s.d. citado por Pais e Monteiro, 2002, p.49) a avaliação sumativa “complementa os restantes, desempenha uma função distinta das cometidas a outros tipos de avaliação, resolve problemas de ensino, ainda que numa dimensão diferente, e serve finalidades não acessíveis através da avaliação diagnóstica e formativa”.

A avaliação é, portanto, um processo que permite ao professor verificar se os alunos assimilaram os conteúdos transmitidos e se o professor os transmitiu da forma mais clara e correta. De acordo com Ribeiro (s.d., citado por Pais e Monteiro, 2002, p.51), “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades”.

De modo a avaliar as propostas de trabalho apresentadas aos alunos no decorrer do meu estágio, utilizei uma escala do tipo Likert. De acordo com Tenbrink (2002, p.257) “as escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes”. O mesmo autor menciona ainda que

“uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia (...) o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado”. (p.259)

De seguida apresento no quadro 14 a escala de avaliação utilizada que permitiu avaliar os alunos quer qualitativamente quer quantitativamente.

Quadro 14 – *Escala de avaliação utilizada*

Classificação qualitativa	Classificação quantitativa
Fraco	De 0 a 2,9 valores
Insuficiente	De 3 a 4,9 valores
Suficiente	De 5 a 6,9 valores
Bom	De 7 a 8,9 valores
Muito Bom	De 9 a 10 valores

3.2 – Dispositivos de avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.1 – Contextualização

A presente proposta de trabalho foi apresentada aos alunos que frequentam o Bibe Azul B, no dia 5 de dezembro de 2011, e estava inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. (Ver anexo A)

Nesta proposta de trabalho os alunos tinham como objetivos fazer uma correta associação entre a imagens e a palavra e de seguida, transcrever a palavra de forma correta.

O tempo dedicado a esta atividade teve a duração de cerca de trinta minutos e estavam presentes todos os alunos que constituem a turma (trinta alunos).

3.2.2 – Parâmetros e critérios de avaliação

De seguida apresento no quadro 15 os parâmetros, critérios e cotações que utilizei neste dispositivo de avaliação.

Quadro 15 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação n.º 1

Parâmetros	Critérios			Cotações
1. Identificação das imagens às respectivas palavras	O aluno associou corretamente quatro imagens.	6	6	10
	O aluno associou corretamente três imagens.	4		
	O aluno associou corretamente duas imagens.	2		
	O aluno associou corretamente uma imagem.	1		
	O aluno não associou nenhuma imagem.	0		
2. Transcrição das palavras	O aluno reproduziu corretamente quatro palavras.	4	4	
	O aluno reproduziu corretamente três palavras.	3		
	O aluno reproduziu corretamente duas palavras.	2		
	O aluno reproduziu corretamente uma palavra.	1		
	O aluno não reproduziu nenhuma palavra.	0		

3.2.3 – Descrição dos parâmetros de avaliação

Para avaliar a atividade realizada pelas crianças recorri à elaboração de uma grelha composta por parâmetros, critérios e cotações.

Através da mesma, constatei se os alunos atingiram os objetivos propostos: identificação e associação das imagens e transcrição correta das palavras.

Para avaliar a proposta de trabalho mencionada foram estabelecidos os seguintes critérios:

Identificação das imagens às respectivas palavras: é pretendido que o aluno faça uma correta ligação entre a imagem e a palavra que a identifica.

Transcrição das palavras: pretende-se que a criança transcreva corretamente a palavra que legenda a imagem.

3.2.4 – Grelha de avaliação da atividade n.º 1

No quadro 16 apresento a grelha de avaliação da atividade realizada no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 16 – Grelha de avaliação da atividade n.º 1

Questão:	1						2					Total	Avaliação qualitativa
	Identificação das imagens às respetivas palavras						Transcrição das palavras						
	Nenhuma imagem	uma imagem	2 imagens	3 imagens	4 imagens		bota	pato	pá	luva			
Cotação:	6					4				10			
Número de aluno:													
A1					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A2					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A3					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A4				X		4	X	X	X		3	7	Bom
A5				X		4		X	X	X	3	7	Bom
A6					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A7					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A8			X			2			X		1	3	Insuficiente
A9					X	6	X	X	X		3	9	Muito bom
A10				X		4	X	X	X		3	7	Bom
A11					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A12				X		4		X	X		2	6	Suficiente
A13					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A14					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A15				X		4	X		X	X	3	7	Bom
A16					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A17				X		4	X		X		2	6	Suficiente
A18			X			2	X	X			2	4	Insuficiente
A19					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A20			X			2		X	X	X	3	5	Suficiente
A21					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A22					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A23				X		4	X	X			2	6	Suficiente
A24					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A25					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A26					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A27			X			2	X	X		X	3	5	Suficiente
A28					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
A29					X	6	X			X	2	8	Bom
A30					X	6	X	X	X	X	4	10	Muito bom
Média por questão:	5					3,3						8,3	

3.2.5 – Descrição da grelha de avaliação n.º 1

Ao observarmos a grelha de avaliação referente à atividade inserida no âmbito da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, podemos constatar que, dos trinta alunos que constituem a turma em questão e realizaram a proposta de trabalho, apenas dois obtiveram uma classificação negativa, sendo que os restantes vinte e oito alunos obtiveram uma classificação positiva.

No que diz respeito ao primeiro parâmetro presente na grelha, podemos verificar que onze alunos (A4, A5, A8, A10, A12, A15, A17, A18, A20, A23 e A27) não atingiram a cotação máxima, tendo sido a média aritmética de 5 valores. Os alunos que revelaram mais dificuldades em identificar as imagens às respetivas palavras foram os alunos A8, A18, A20 e A27.

Relativamente ao segundo parâmetro, podemos constatar que existiram mais dificuldades e, dos trinta alunos, doze não atingiram a cotação máxima. A média aritmética desta questão foi de 3 valores. Os alunos A4, A5, A9, A10, A15, A20 e A27 atingiram a classificação de 3 valores. Os alunos A12, A17, A18, A23 e A29 apenas transcreveram corretamente duas palavras. O aluno A8 apenas conseguiu transcrever uma palavra.

No geral, a média aritmética alcançada pela turma foi de 8,3 valores.

3.2.6 – Apresentação e análise dos resultados da atividade n.º 1 em gráfico

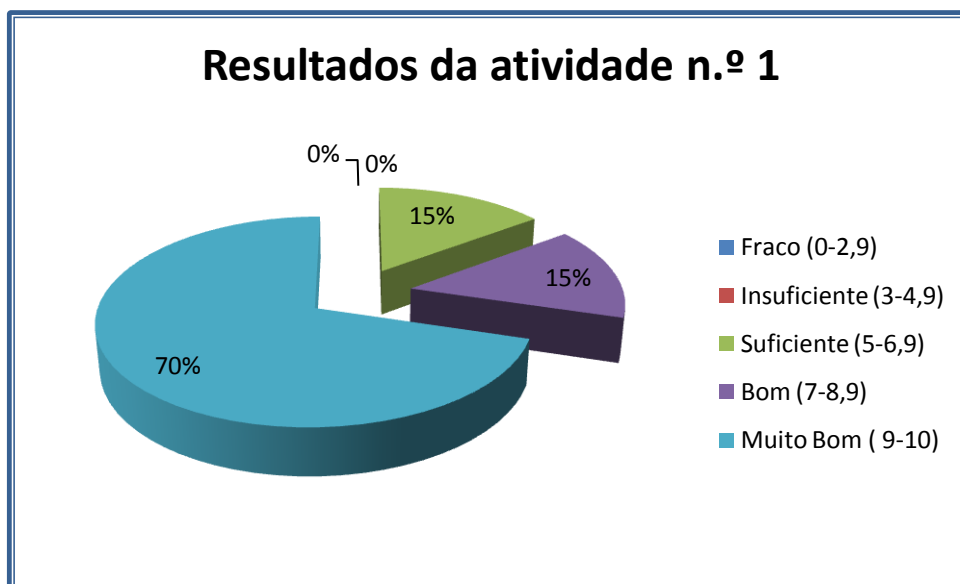


Figura 26 – Gráfico referente aos resultados obtidos na atividade n.º 1

Ao analisarmos o gráfico (figura 26) referente à atividade n.º1, podemos concluir que mais de metade da turma, ou seja, 60% das crianças, que equivale a

dezoito alunos, obteve a classificação de Muito Bom. A percentagem de alunos que atingiram a classificação de Bom foi de 17%, o que equivale a cinco alunos. 17% dos alunos, ou seja, também cinco crianças, atingiram a classificação de suficiente.

Dos trinta alunos, apenas 6%, que diz respeito a duas crianças, obteve uma classificação negativa, insuficiente. A percentagem de alunos que obteve fraco, ou seja, uma classificação negativa foi de 0%, o que corresponde a zero alunos.

Poderei concluir portanto, que 94% da turma obteve uma classificação positiva e que apenas 6% da turma obteve uma classificação negativa.

Enquanto realizava esta proposta de trabalho, apercebi-me que a grande maioria da turma teve facilidade na concretização da ficha, mas que existiram alunos que necessitaram do meu auxílio, sobretudo na leitura das palavras para realizarem a associação.

3.3 – Dispositivos de avaliação no Domínio da Matemática

3.3.1 – Contextualização

No decorrer do estágio na turma do Bibe Azul solicitei que os alunos no Domínio da Matemática (anexo B) elaborassem um pictograma referente ao Natal (tema abordado na área de Conhecimento do Mundo). Para a elaboração do mesmo, os alunos tiveram, numa primeira fase, de identificar os dias da semana e, posteriormente, resolver, através de cálculo mental, as operações matemáticas ditadas por mim de modo a chegarem ao número de presentes que tinham de colocar em cada dia da semana.

Realizaram esta atividade os trinta alunos que constituem a turma e a mesma teve a duração de trinta minutos.

3.3.2 – Parâmetros, critérios e cotações de avaliação

No quadro 17 apresento os parâmetros, critérios e cotações aplicados na atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 17 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação n.º 2

Parâmetros	Critérios		Cotações	
1.Reconhecimento dos dias da semana	O aluno identificou corretamente a segunda-feira.	1	5	10
	O aluno não identificou a segunda-feira.	0		
	O aluno identificou corretamente a terça-feira.	1		
	O aluno não identificou a terça-feira.	0		
	O aluno identificou corretamente a quarta-feira.	1		
	O aluno não identificou a quarta-feira.	0		
	O aluno identificou corretamente a quinta-feira.	1		
	O aluno não identificou a quinta-feira.	0		
	O aluno identificou corretamente a sexta-feira.	1		
	O aluno não identificou a sexta-feira.	0		
2. Cálculo mental	O aluno realizou corretamente o 1.º cálculo.	0,5	4	
	O aluno não realizou o 1.º cálculo.	0		
	O aluno realizou corretamente o 2.º cálculo.	1		
	O aluno não realizou o 2.º cálculo.	0		
	O aluno realizou corretamente o 3.º cálculo.	1		
	O aluno não realizou o 3.º cálculo.	0		
	O aluno realizou corretamente o 4.º cálculo.	0,5		
	O aluno não realizou o 4.º cálculo.	0		
	O aluno realizou corretamente o 5.º cálculo.	1		
	O aluno não realizou o 5.º cálculo.	0		
1. Apresentação	O aluno colou a simbologia de forma cuidada.	1	1	
	O aluno não colou a simbologia de forma cuidada.	0		

3.3.3 – Descrição dos parâmetros de avaliação

De forma a avaliar a atividade descrita em cima, elaborei uma grelha na qual constam os parâmetros, os critérios bem como as cotações atribuídas. A elaboração da mesma teve como principal objetivo verificar se os alunos atingiram os objetivos propostos: reconhecimento dos dias da semana e elaboração do pictograma (recorrendo à simbologia correta), através do cálculo mental, resolvendo operações matemáticas de soma e subtração e trabalhando os conceitos de dobro e de metade.

Para avaliar esta atividade foram estabelecidos os seguintes critérios:

Reconhecimento dos dias da semana: pretende-se que a criança saiba identificar os dias que constituem uma semana de segunda-feira a sexta-feira.

Cálculo mental: é pretendido que a criança efetue os cálculos das operações dadas em sala de aula para saber quantos presentes de Natal tem de colar no pictograma.

Apresentação: pretende-se que a criança apresente um trabalho cuidada.

3.3.4 – Grelha de avaliação da atividade n.º 2

No quadro 18 apresento a grelha da atividade do Domínio da Matemática

Quadro 18 – Grelha de avaliação da atividade n.º 2

Quadro 16 - Grada de avaliação da atividade 11 - 2																											
Questão:	1										2										3			Total		Avaliação qualitativa	
	Reconhecimento dos dias da semana										Cálculo mental										Apresentação						
	Identificou a segunda-feira		Identificou a terça-feira		Identificou a quarta-feira		Identificou a quinta-feira		Identificou a sexta-feira		Realizou corretamente o 1.º cálculo		Realizou corretamente o 2.º cálculo		Realizou corretamente o 3.º cálculo		Realizou corretamente o 4.º cálculo		Realizou corretamente o 5.º cálculo		Colou a simbologia de forma cuidada		Não colou a simbologia de forma cuidada				
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N							
Cotação:	5										4										1			10			
Número de aluno:																											
A1	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A2	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4		X	0	9	Muito bom
A3	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A4	X		X			X	X		X		4	X			X	X		X		X		3		X	0	7	Bom
A5	X			X		X	X		X		3	X			X		X		X		2		X	0	5	Suficiente	
A6	X		X		X		X		X		5	X		X		x		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A7	X		X		X		X			X	4	X		X		X		X			X	3	X		1	8	Bom
A8	X			X	X			X		X	2	X		X			X		X		X	1,5		X	0	3,5	Insuficiente
A9	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A10	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A11	X			X	X			X		X	2	X		X			X		X		X	1,5	X		1	4,5	Insuficiente
A12	X			X	X		X	X			3	X		X		X	X			X	2	X		1	6	Suficiente	
A13	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A14	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4		X	0	9	Muito bom
A15	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A16	X		X		X			X		X	3	X		X				X		X	2,5	X		1	6,5	Suficiente	
A17	X		X			X		X		X	2	X			X	X			X		X	1,5	X		1	4,5	Insuficiente
A18	X			X	X			X		X	2	X			X		X			X	2	X		1	5	Suficiente	
A19	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A20	X		X		X			X	X		4	X		X		X		X			X	3	X		1	8	Bom
A21	X		X		X			X	X		4	X		X		X		X			X	3	X		1	8	Bom
A22	X			X	X			X		X	2	X		X			X		X		X	1,5		X	0	3,5	Insuficiente
A23	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A24	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4		X	0	9	Muito bom
A25	X		X		X			X	X		4	X		X		X				X	3	X		1	8	Bom	
A26	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A27	X		X			X		X		X	2	X		X				X		X	2,5	X		1	5,5	Suficiente	
A28	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A29	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
A30	X		X		X		X		X		5	X		X		X		X		X		4	X		1	10	Muito bom
Média por questão:	4										3,2										0,8			8			

3.3.5 – Descrição da grelha de avaliação n.º 2

A observação da grelha de avaliação, referente à atividade inserida no Domínio da Matemática, permite-nos aferir que, das trinta crianças que compõem a turma e realizaram a proposta de trabalho, apenas quatro (A8, A11, A17 e A22) obtiveram classificação negativa.

Ao analisarmos o primeiro parâmetro, podemos verificar que catorze crianças (A4, A5, A7, A8, A11, A12, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A25 e A27) não atingiram a cotação máxima definida para este parâmetro. A média aritmética deste parâmetro foi de 4 valores.

Respetivamente ao segundo parâmetro, as mesmas catorze crianças referidas no parâmetro anterior não obtiveram a classificação máxima. A média aritmética deste parâmetro foi de 3,2 valores.

No terceiro e último parâmetro, sete alunos (A2, A4, A5, A8, A14, A22 e A24), dos trinta que compõem a turma, não obtiveram a classificação máxima. Sendo a média aritmética de 0,8 valores.

A média aritmética obtida nas questões que constituíam a proposta de trabalho foi de 8 valores.

3.3.6 – Apresentação e análise dos resultados da atividade n.º 2 em gráfico

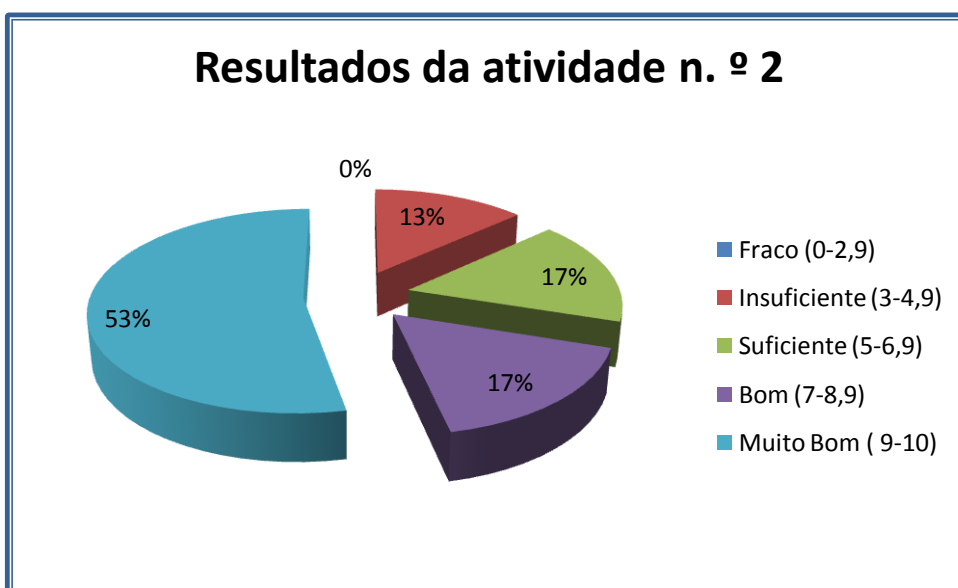


Figura 27 – Gráfico referente aos resultados obtidos na atividade n.º 2

O gráfico (figura 27) referente à atividade realizada no Domínio da Matemática, revela que 53%, o que equivale a dezasseis alunos, obteve a classificação de Muito Bom. No que diz respeito à classificação de Bom, 17% da turma, ou seja, cinco alunos atingiram esta classificação. A percentagem de alunos que atingiu a classificação de Suficiente foi a mesma que atingiu a classificação de Bom (17%).

Podemos concluir também que 13% das crianças, o que equivale a quatro alunos, obtiveram uma classificação negativa de Insuficiente. Nenhum aluno obteve a classificação de fraco.

Concluo, referindo que 87% dos alunos obteve uma classificação positiva e que 13% obteve uma classificação negativa.

3.4 – Dispositivos de avaliação na área da Língua Portuguesa (anexo C)

3.4.1 – Contextualização

No decorrer do estágio no Bibe Castanho solicitei que as crianças, na área de Português, elaborassem uma proposta de trabalho (anexo C) referente ao conteúdo gramatical grau dos nomes. Para que todos os objetivos propostos fossem alcançados, os alunos tiveram de legendar o quadro que continha as imagens; fazer uma correta associação entre a imagem e o respetivo grau (por tamanhos) e legendar as imagens recorrendo ao grau correto.

Na descrita proposta de trabalho participaram todos os alunos que constituem a turma em questão e a mesma teve a duração de cerca de cinquenta minutos, uma vez que foi completada à medida que estavam a ser dadas as explicações em sala de aula.

3.4.2 – Parâmetros e critérios de avaliação

Quadro 19 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação n.º 3

Parâmetros	Critérios			Cotações
1. Contextualização e domínio do grau dos nomes.	Escreveu corretamente entre 3 a 2 graus dos nomes	2	2	10
	Escreveu corretamente 1 grau do nome	1		
	Não escreveu nenhum grau do nome	0		
2. Associação das imagens de acordo com o grau em que estas se encontram.	Colou corretamente entre 10 a 12 imagens	3	3	
	Colou corretamente entre 9 a 7 imagens	2,5		
	Colou corretamente entre 6 a 4 imagens	2		
	Colou corretamente entre 3 a 2 imagens	1,5		
	Colou corretamente 1 imagem	1		
	Colou legendou corretamente nenhuma imagem	0		
3. Legendar as imagem de forma correta.	Agrupou corretamente entre 10 a 12 imagens	5	5	
	Agrupou corretamente entre 7 a 9 imagens	4		
	Agrupou corretamente entre 4 a 6 imagens	3		
	Agrupou corretamente entre 2 a 3 imagens	2		
	Agrupou corretamente 1 imagem	1		
	Não agrupou nenhuma imagem corretamente	0		

3.4.3 – Descrição dos parâmetros de avaliação

De modo a avaliar a atividade em questão, elaborei uma grelha de avaliação constituída por parâmetros, critérios e cotações.

Através da elaboração da mesma, foi-me possível verificar se os alunos alcançaram os objetivos pretendidos, que passo a mencionar: fazer uma correta legendagem do quadro; associar as imagens ao respetivo grau e legendar as imagens utilizando a denominação correta.

Para avaliar esta atividade foram estabelecidos os seguintes critérios:

Contextualização e domínio do grau dos nomes: é pretendido que o aluno consiga legendar o quadro utilizando as palavras correspondentes.

Associação das imagens de acordo com o grau em que estas se encontram: o aluno deve ser capaz de diferenciar a imagem, no que diz respeito ao seu tamanho, colando-a no respetivo grau em que esta se encontra.

Legendar as imagens de forma correta: pretende-se que o aluno denomine as imagens em relação ao grau que representam.

3.4.4 – Grelha de avaliação da atividade n.º 3

No quadro 20 apresento a grelha da atividade da área de Português

Quadro 20 – Grelha de avaliação da atividade n.º 3

Questão:	1							2							3						Total	Avaliação qualitativa	
	Contextualização e domínio do grau dos nomes							Associação das imagens de acordo com o grau em que estas se encontram							Legendar as imagens de forma correta								
	diminutivo		normal		aumentativo			Nenhuma	1	Entre 2 e 3	Entre 4 e 6	Entre 7 e 9	Entre 10 e 12			Nenhuma	1	Entre 2 e 3	Entre 4 e 6	Entre 7 e 9			Entre 10 e 12
	S	N	S	N	S	N																	
Cotação	2							3							5								10
Número de aluno:																							
A1	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A2		X	X			X	1				X		2					X	5	8	Bom		
A3	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A4	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A5	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A6		X	X			X	1				X		2			X			3	6	Suficiente		
A7	X		X		X		2					X	3				X		4	9	Muito bom		
A8	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A9		X	X			X	1				X		2,5			X			2	5,5	Suficiente		
A10	X		X		X		2					X	3				X		4	9	Muito bom		
A11	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A12	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A13	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A14		X	X			X	1				X		2				X		3	6	Suficiente		
A15	X		X		X		2					X	3				X		4	9	Muito bom		
A16		X	X			X	1				X		2					X	5	8	Bom		
A17	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A18	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A19	X			X		X	1				X		2			X			2	5	Suficiente		
A20	X			X		X	1					X	3					X	5	9	Muito bom		
A21		X	X			X	1					X	3				X		4	8	Bom		
A22	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A23	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A24		X		X	X		1				X		2			X			2	5	Suficiente		
A25	X			X		X	1				X		2				X		4	7	Bom		
A26	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
A27	X		X		X		2					X	3					X	5	10	Muito bom		
Média por questão:	1,6							2,7							4,3							8,6	

3.4.5 – Descrição da grelha de avaliação n.º 3

A análise da grelha de avaliação referente à proposta de trabalho inserida no âmbito de Português, permite-nos constatar que, no primeiro parâmetro, dez crianças (A2, A6, A9, A14, A16, A19, A20, A21, A24 e A25) não obtiveram a cotação máxima definida para este parâmetro, tendo sido a média aritmética obtida neste parâmetro de 1,6 valores.

No que diz respeito ao segundo parâmetro, oito (A2, A6, A9, A14, A16, A19, A24 e A25), das vinte e sete crianças que realizaram a proposta de trabalho, não atingiram a cotação máxima. A média aritmética deste parâmetro foi de 2,7 valores.

No terceiro e último parâmetro é possível verificar que dez elementos (A6, A7, A9, A10, A14, A15, A19, A21, A24 e A25) que constituem a turma em questão não obtiveram a cotação máxima definida para este parâmetro, tendo sido a média aritmética de 4,3 valores.

Concluo referindo que, a média aritmética obtida nas questões que compõem a proposta de trabalho na área de Português foi de 8,6 valores.

3.4.6 – Apresentação e análise dos resultados da atividade n.º 3 em gráfico

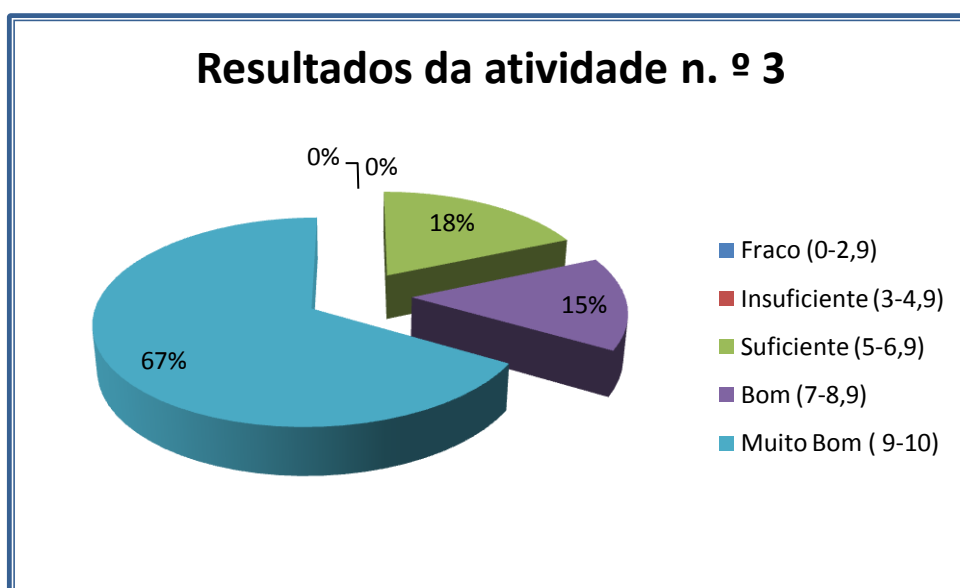


Figura 28 - Gráfico referente aos resultados obtidos na atividade n.º 3

Ao analisarmos o gráfico (figura 28) referente à atividade n.º 3 que se encontra inserida na área de Português, podemos aferir que mais de metade da turma, ou seja, 67% dos elementos, o que equivale a dezoito alunos, alcançaram uma classificação

de Muito Bom e 15% que diz respeito a quatro alunos obtiveram a classificação de Bom. 18%, o que diz respeito a cinco alunos obteve a classificação de Suficiente.

A percentagem de alunos que atingiu uma classificação negativa, entre Insuficiente e Fraco, foi a mesma e corresponde a 0% dos alunos, ou seja, zero crianças.

Concluo referindo que 100% da turma obteve uma classificação positiva, o que parece reforçar que os objetivos foram alcançados e que as crianças entenderam este conteúdo.

3.5 – Dispositivos de avaliação na área de Estudo do Meio (anexo C)

3.5.1 – Contextualização

No dia 14 de janeiro de 2013, apresentei aos alunos que frequentam o Bibe Verde, uma proposta de trabalho (anexo D) inserida no âmbito de Estudo do Meio. A mesma tinha como principais objetivos a construção de uma pirâmide alimentar, através da colagem de alimentos que a compõem e a respetiva denominação de cada grupo.

Na realização desta atividade estavam presentes os vinte e sete alunos que constituem a turma e a mesma teve a duração de cerca de cinquenta minutos, pois foi elaborada em conjunto durante a aula em questão.

3.5.2 – Parâmetros e critérios de avaliação

Quadro 21 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação n.º 4

Parâmetros	Critérios			Cotações
1. Completar a pirâmide alimentar com o respectivos alimentos.	Colou corretamente entre 19 a 21 imagens	4	4	10
	Colou corretamente entre 16 a 18 imagens	3,5		
	Colou corretamente entre 13 a 15 imagens	3		
	Colou corretamente entre 10 a 12 imagens	2,5		
	Colou corretamente entre 7 a 9 imagens	2		
	Colou corretamente entre 4 a 6 imagens	1,5		
	Colou corretamente entre 1 a 3 imagens	1		
	Não colou corretamente nenhuma imagem	0		
2. Legendar corretamente os 8 grupos constituintes da pirâmide alimentar	Escreveu corretamente 8 grupos	6	6	
	Escreveu corretamente entre 6 e 7 grupos	4,5		
	Escreveu corretamente entre 4 e 5 grupos	3		
	Escreveu corretamente entre 2 e 3 grupos	1,5		
	Escreveu corretamente um grupo	1		
	Não escreveu corretamente nenhum grupo	0		

3.5.3 – Descrição dos parâmetros de avaliação

De modo a avaliar a atividade realizada pelas crianças que frequentam o Bibe Verde, elaborei uma grelha de avaliação constituída pelos parâmetros, critérios e respetivas cotações.

Através da elaboração da mesma pude constatar se os alunos alcançaram os objetivos que foram propostos: colagem das imagens dos alimentos no grupo a que pertencem e denominar os grupos de forma correta.

Para avaliar esta atividade foram estabelecidos os seguintes critérios:

Completar a pirâmide alimentar com os respetivos alimentos: pretende-se que o aluno cole de forma correta as imagens que representam os alimentos, de maneira a que estes componham o grupo ao qual pertencem.

Legendar corretamente os 8 grupos constituintes da pirâmide alimentar: é pretendido que o aluno faça uma correta legendagem dos oito grupos em que está dividida a pirâmide alimentar.

3.5.4 – Grelha de avaliação da atividade n.º 4

No quadro 22 apresento a grelha de avaliação da proposta aplicada na área de Estudo do Meio

Quadro 22 – Grelha de avaliação da atividade n.º 4

Questão:	1									2								Total	Avaliação qualitativa
	Completar a pirâmide alimentar com os respectivos alimentos									Legendar corretamente os 8 grupos constituintes da pirâmide alimentar									
	Nenhum	Entre 1 e 3	Entre 4 e 6	Entre 7 e 9	Entre 10 e 12	Entre 13 e 15	Entre 16 e 18	Entre 19 e 21	Nenh um	1	Entre 2 e 3	Entre 4 e 5	Entre 6 e 7	8					
Cotação:	4									6								10	
Número de aluno:																			
A1								X	4						X	6	10	Muito bom	
A2								X	4						X	6	10	Muito bom	
A3								X	4						X	6	10	Muito bom	
A4								X	4						X	6	10	Muito bom	
A5								X	4						X	6	10	Muito bom	
A6								X	4						X	6	10	Muito bom	
A7							X		3,5						X	6	9,5	Muito bom	
A8								X	4				X			3	7	Bom	
A9								X	4	X						0	4	Insuficiente	
A10								X	4						X	6	10	Muito bom	
A11								X	4						X	6	10	Muito bom	
A12					X				2,5					X		4,5	7	Bom	
A13								X	4						X	6	10	Muito bom	
A14								X	4						X	6	10	Muito bom	
A15						X			3						X	6	9	Muito bom	
A16								X	4						X	6	10	Muito bom	
A17								X	4						X	6	10	Muito bom	
A18								X	4						X	6	10	Muito bom	
A19								X	4						X	6	10	Muito bom	
A20								X	4						X	6	10	Muito bom	
A21								X	4						X	6	10	Muito bom	
A22						X			3						X	6	9	Muito bom	
A23								X	4					X		4,5	8,5	Bom	
A24								X	4						X	6	10	Muito bom	
A25					X				2,5				X			3	5,5	Suficiente	
A26								X	4						X	6	10	Muito bom	
A27								X	4						X	6	10	Muito bom	
Média por questão:	3,8									5,4								9,2	

3.5.5 – Descrição da grelha de avaliação n.º 4

Ao observarmos a grelha de avaliação n.º 4, que diz respeito à proposta de trabalho inserida na área de Estudo do Meio, é possível verificar que, dos vinte e sete elementos que constituem a turma à qual foi apresentada a proposta, apenas um elemento (A9) obteve uma classificação negativa, sendo que os restantes vinte e seis obtiveram uma classificação positiva.

A análise do primeiro parâmetro permite-nos aferir que cinco das vinte e sete crianças (A7, A12, A15, A22 e A25) não alcançaram a cotação máxima definida para o parâmetro em questão, tendo sido a média aritmética de 3,8 valores.

No que diz respeito ao segundo e último parâmetro, também cinco alunos (A8, A9, A12, A23, A25), dos vinte e sete que constituem a turma, não alcançaram a cotação máxima definida para este parâmetro. A média aritmética foi de 5,4 valores.

Concluo referindo que a média aritmética alcançada pelos alunos nas questões que compunham a proposta de trabalho foi de 9,2 valores.

3.5.6 – Apresentação e análise dos resultados da atividade n.º 4 em gráfico

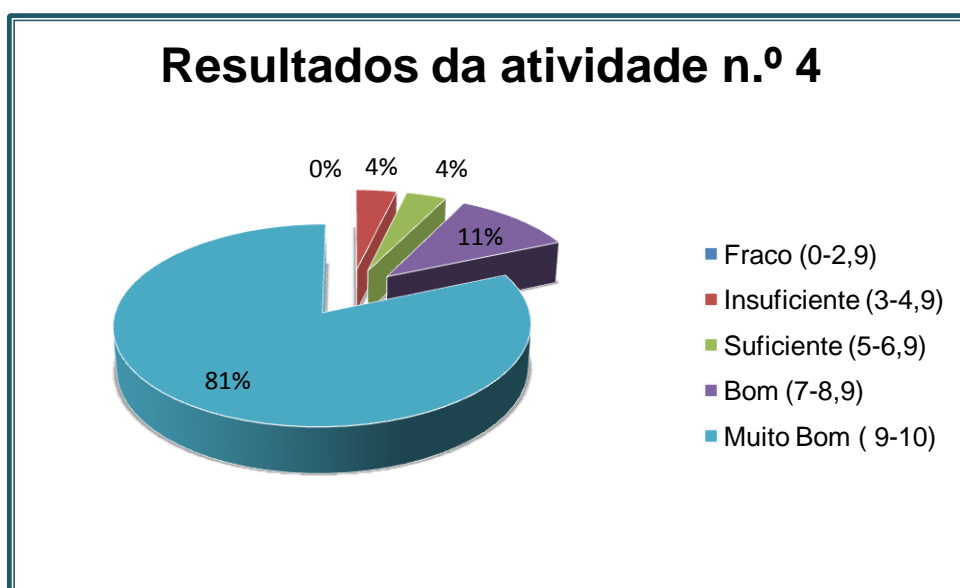


Figura 29 - Gráfico referente aos resultados obtidos na atividade n.º 4

A análise do gráfico (figura 29) referente à atividade n.º 4 permite-nos inferir que, 81%, o que corresponde a vinte e dois alunos atingiram a cotação máxima de Muito Bom. A percentagem de alunos que obteve a classificação de Bom foi de 11%, o que equivale a três alunos.

Podemos constatar também, através da análise do gráfico, que a percentagem de alunos que obteve uma classificação de Suficiente e de Insuficiente foi a mesma, ou seja, 4%, o que corresponde a um aluno.

A percentagem de alunos que obteve uma classificação mínima, ou seja, Fraco foi de 0%.

Concluo, mencionando que 4% da turma obteve uma classificação negativa e 96% obtiveram uma classificação positiva.

Em jeito de conclusão considero importante referir que a realização das grelhas de avaliação foram uma mais valia para o meu enriquecimento profissional, pois através das mesmas, tomei consciência da complexidade que o ato de avaliar possui. Senti que, ao recorrer ao processo de avaliação o professor tem uma noção mais ampliada das dificuldades que os alunos têm em determinados conteúdos. O que lhe vai permitir perceber quais as maiores dificuldades das crianças e encontrar estratégias que as colmatem essas dificuldades. Desta forma, considero que o professor deve alterar as planificações por forma a ir ao encontro das dúvidas das crianças, de modo a utilizar estratégias mais eficazes para melhorar o nível de aproveitamento das mesmas.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. & Araújo F. (Coors). (2002). *Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A Matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abreu, I., Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias. Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Editores ASA.

Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância – Actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa Letras.

Aharoni, R. (2012). *Aritmética para pais: um livro para adultos sobre a matemática das crianças*. (4.^a Edição). Lisboa: Gradiva.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. Portugal: Edições Pedago.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura*. Lisboa: Texto Editora.

Alegria, M. F., Loureiro, M., Marques, M. A. F. e Martinho, A. (2001). *A prática pedagógica na formação inicial dos professores*. Lisboa: Areal Editores.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alonso, L., e Roldão, M. (Ed.). (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Andrade, M. & Franco, M. (2006). *Aprendizagem Humana*. S. Paulo, Brasil: Editora casa do psicólogo.

Antunes, C. (2003). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Editora Vozes.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: Mc Graw-Hill.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar a aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Balancho, M. e Coelho, F. (1996), *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Baptista, M. J. A. A. (2005). *Análise e interpretação do erro ortográfico*. Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade. Tese de Mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Baptista, A., Viana, F. L e Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Barbeiro, L. (2001). *LengaLíngua*. Leiria, Portugal: Legenda.

Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico – áreas Curriculares II – Educação Visual e Plástica, Educação Musical, Educação Física, Educação Cívica, Eixos Transversais*. Setúbal: Marina Editores.

Borràs, L. (2002). *Manual da educação infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Tipografia Lousanense.

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brown, S. Race, P. & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. (2009b) *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de Doutoramento inédita. Universidade de Málaga. Departamento de didáctica da Língua e da literatura da faculdade de Ciências da educação.

Cardoso, V. C., Valsassina, M. M. (1988). *Arte infantil linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.

Castro, J.P. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social do pré-escolar ao 1.º ciclo*. Porto: Areal Editores.

Charpak, G. (1996). *As ciências na Escola Primária*. Mem Martins: Gráfica Europam, Lda.

Condemarín, M. e Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita: Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros

Correia, M. (2009). *Observação participante enquanto técnica de Investigação*. Recuperado em 2012, maio 16, de http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Cunha, P.D. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Cury, V. (2006). *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.

Damas, E. Oliveira, V. Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal.

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

D'Amore, B. (2007). *Elementos de didáctica da Matemática*. S.Paulo, Brasil: Livraria da Física.

Deus, M. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins Escolas João de Deus.

Direção Regional de Educação de Lisboa. Recuperado em 2012, novembro 20, de http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=323

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Barcarena: Presença.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (1977). *Perspetivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D. M. (2000). *Aprender matemática com calculadora e folha de cálculo*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar – Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Flores, M., & Simão, A. (2009) (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Figueiredo, M. A. R. (2004). *Projeto curricular no jardim-de-infância*. Lisboa: Bola de neve.

Fourez, G. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Franco, J. A. (1999). *A Poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, L., e Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Galvão, C., Reis, P., Freire, A. e Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências*. Porto: ASA Editores.

Gabinete de Avaliação Educacional. *Provas de aferição do 4.º ano*. Recuperado em 2013, fevereiro 24, de <http://www.gave.min-edu.pt/np3/447.html>

Génova, A.C. (1998). *Origami escolar; dobraduras*. (1.ª ed). São Paulo.

Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F., Gonçalves, J., Gonçalves, M., Ribeiro, M. A., Canelas, M. C. & Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. I Vol. 1.º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: grandes ideias regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1999). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1997) *A Criança em Acção* (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ignácio, R. K. (2001). *Criança querida. O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância*. São Paulo: Antroposófica.

Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.

Jesus, J. M. S. (2002). *Educação pelo movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Jesus, S. N. (s.d.). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Lisboa: Asa.

Leandro, M. (2003). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa Editores.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Lobrot, M. (1992). *Para que serve a escola?* Paris, França: Terramar.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras – falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: ASA.

Magalhães, V. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: “um mundo de verdura a não perder”*. In Sousa, O. e Cardoso A. (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola de Educação de Lisboa.

Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores. Competências, emoções e valores*. São Paulo: Artmed Editora S.A..

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C. Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental*. Formação de professores. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C. Vieira, R. M. & Rodrigues, A. V. (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6* (1.^a edição). Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Marujo, H. Neto, L., & Perloiro, M. (2004). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Braga: Plátano Edições Técnicas.

Marques, R. (2001). *Saber educar – guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Matos, J. M. e L. Serrazina. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Programas do 1.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2008a). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2012, novembro 20, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=71>

Ministério da Educação. (2008). *Orientações para atividades de leitura. Programa – está na hora do conto*. Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2009). *Orientações para atividades de leitura. Programa – está na hora da leitura. 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem do 1.º ciclo do ensino básico. Estudo do Meio*. Recuperado em 2013, março 21, de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=14&level=2>

Moreira, P. (2008) *Ser professor: competências básicas 2*. Porto: Porto Editora.

Moreira, D. e Oliveira, I. (2004). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Monteiro, M. (1995). *Intercâmbios e visitas de estudo*. In A. D. Carvalho (Org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

National Council of Teachers of Mathematics (2004). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (2.^a Edição). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Neto, C. (2003). *JOGO & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.

Niza, S. & Rosa, C. (1998), *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.

Norman, A. & Richard, C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Editora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nunes, E. e Breda, J. (2008). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.

Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma prática diária*. Lisboa: Editorial presença.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal.

Pereira, J. D. L & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras formas no contexto educativo*. Amarante. Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.

Pérez, M. R. (s.d.). *Estratégias de aprendizagem na aula e desenho e avaliação*. Seminário II. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literancia*. Lisboa: instituto de Inovação Educacional.

Peterson, P.D. (2003). *O professor do ensino básico – Perfil e formação*. Lisboa. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Pombo, O., Guimarães H. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P., Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Universidade Aberta.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rabinovich, S. B. (2007). *O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional*. São Paulo: Phorte

Raposo, N. A. V. (1991). *O contributo do método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, M. P. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Robinson, N. (2006). *Enciclopédia do origami*. Lisboa: Dinalivro.

Ruas, B. M. & Grosso, C. (2000). *Estatística combinatória e probabilidades*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Salema, M. H. (1997). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Lisboa: Texto Editora.

Santos, A. (1989). *Mediações artístico – pedagógicas*. Lisboa: Horizonte.

Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra, Portugal: Quarteto.

Seber, M. D. G. (1997). *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione.

Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel, Portugal: Editorial Novembro.

Sequeira, L., Freitas, P. J. & Nápoles, S. (2009). *Números e Operações: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, B.D. (2002). *A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente*. In Moreira, A. F.B. & Macedo, E.F. (coord.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora. pp. 65-91.

Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Oral. Lisboa: Ministério da Educação.

Silveira-Botelho, A. T. C. P. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Málaga: Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación

Sim-Sim, I; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições ASA.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Portugal: Ministério da educação. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Simões, M. I. S. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. S.l: Editorial A casa encantada.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - música e artes plástica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta*

construtiva. Porto Alegre: Artmet.

Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluación guía práctica para professores*. Madrid: Narcea, S.A.

Torrão, P. *A importância das visitas de estudo no meu processo de aprendizagem*.

Recuperado em 2012, abril 14, de www.notapositiva.com/trab_estudantes/portugues/portugues_trabalhos/visitasestudo.htm.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: ASA.

Vasconcelos, S. (2008). *Recursos Didácticos – Ensino Pré-escolar*. Lisboa: Sabtilana Constância.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.

Vilar, A. M. (1998). *O professor planificador* (3.^a edição). Porto: Edições Asa.

Voli, F. (1998). *A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa*. Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola.

Williams, R., Rockwell, R. & Sherwood, E. (1987). *Ciências para crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2.^a edição). Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Legislação Consultada:

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, *Avaliação, da educação pré-escolar*. Ministério da Educação (2011).

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro
- Despacho Normativo n.º 1/2005, 5 de janeiro

Reflexão Final

Considerações finais

Após o término do Estágio Profissional, que decorreu nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, existe uma necessidade de refletir sobre os momentos que vivenciei, destacando a importância destes para o meu futuro enquanto docente.

A realização do estágio contribuiu para o meu crescimento quer pessoal, quer profissional, pois muitas vezes tive de lidar com diferentes personalidades, adaptar-me às mesmas e superar dificuldades. O contacto com a realidade educativa contribuiu para o meu crescimento, enquanto futura profissional.

Uma das vantagens da realização do estágio é o facto de ser possível articular a teoria com a prática, podendo desta forma transmitir os conhecimentos e constatar quais as estratégias mais eficientes. De acordo com Dewey (citado por Alarcão e Tavares, 2003, p.19), “a formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática”. O autor supracitado refere que a prática tem como principal objetivo “concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real e permitir que os professores desenvolvam as “ferramentas” necessárias à execução da sua profissão”. (p.20)

Ao longo do estágio tive a oportunidade de estagiar em duas valências distintas: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo desta forma o mesmo sido caracterizado pela diversificação de idades e de personalidades, o que me deu a possibilidade de conhecer realidades educativas diferentes e fomentar a ideia de que as crianças passam por estádios de desenvolvimento distintos e que os conteúdos têm de ser ajustados e planificados consoante a faixa etária em que se encontram, de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças. Tal como afirma Zabalza (1994, p.54), “o ato de planificar passa por transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino”.

A realização do Estágio Profissional deu-me a oportunidade de contactar com a realidade, de vivenciar as situações e de refletir sobre as práticas e os meus atos, o que contribui para o meu evoluir. De acordo com Alonso e Roldão (2005)

(...) é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de reflectir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo, saber que a aprendizagem de um professor nunca termina. (p.86)

Foi bastante importante que este estágio não se tenha baseado apenas na observação, mas que me tivesse sido dada a oportunidade de lecionar aulas, participar nas atividades das crianças e envolver-me nas rotinas das mesmas, pois a

experiência real é bastante distinta de simples observação. Tal como afirma Loughran (citado por Flores e Simão, 2009, p.27), “se os alunos futuros professores “sentirem” genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa”. Cito também Peterson (2003, p.67) que refere que “é preciso um conjunto de exercícios e de aprendizagens para se tornar um bom professor”.

A dedicação e elaboração deste Relatório, em uníssono com a realização do estágio, levou ao ato de refletir. De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.35), a abordagem reflexiva (...) “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva”.

O Estágio Profissional, tal como afirmam Alegria *et al.* (2001, p. 45), faculta “aos estagiários condições para exercer numa escola, em contexto real, as funções de professor, as quais são acompanhadas de perto pelos orientadores locais, isto é, professores da Escola onde se realiza o estágio”. Senti um forte apoio, quer por parte dos professores cooperantes, quer por parte das professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica, no esclarecimento de dúvidas e na preparação das aulas lecionadas. Este apoio foi fundamental para que cometesse menos erros e para que me sentisse mais segura, contribuindo deste modo para o meu crescimento e tendo a certeza de que existiam sempre profissionais bastante experientes dispostos a ajudar-me e apoiar-me em diversas situações relacionadas com a Prática Pedagógica. Segundo Severino (2007, p.119), as funções do supervisor passam por “refletir, encorajar, cooperar, orientar, motivar, questionar e ensinar os alunos”.

Durante todo o Estágio Profissional foi também fundamental a existência do grupo de Estágio, pois saber trabalhar em equipa é essencial nesta profissão, apesar de por vezes ser complicado o ser humano adaptar-se a personalidades bastante distintas. No entanto, considero que foi vantajoso poder partilhar ideias, conhecimentos e estratégias com as colegas de estágio. Desta forma, tal como afirmam Flores e Simões (2009, p.31), ao trabalharem em equipa “ (...) os alunos futuros professores se sentem mais encorajados para experimentarem, publicamente, coisas que não experimentariam se estivessem a trabalhar sozinhos”.

Terminado este ciclo considero que, tanto o Estágio Profissional como a elaboração do relatório, foram cruciais para o meu crescimento/desenvolvimento, pois vivenciei situações e refleti sobre as mesmas, podendo aprender com os erros e tomar partido das experiências positivas.

Limitações

Na elaboração deste relatório deparei-me com algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à fundamentação teórica, pois foi difícil encontrar bases científicas em relação a algumas temáticas que eram do meu agrado fundamentar, como por exemplo a importância das estratégias lúdicas para abordar os conteúdos curriculares.

O facto de ter assistido constantemente à mesma metodologia em sala de aula, fez com que as inferências se tornassem repetitivas, no entanto tentei diversificar, procurando diversas temáticas para fundamentar.

Considero que existem algumas lacunas no que diz respeito ao horário de estágio, pois observei sempre as mesmas atividades curriculares na parte da manhã. Penso que poderia ser uma mais valia haver um dia inteiro de estágio. Considero também, no que diz respeito à organização do estágio, que deveria de existir um momento dedicado à Creche, pois estamos habilitados a exercer nesta valência.

Novas pesquisas

Não poderei considerar o fim do Mestrado como o limite de novas pesquisas acerca dos mais variados conteúdos/metodologias, pois é necessário que um educador/professor se mantenha sempre atualizado, de modo a ser capaz de preparar alunos para o futuro e responder às necessidades das crianças, contribuindo de forma positiva para o melhoramento do ensino. De acordo com Estanqueiro (2010)

os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um fator decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Reflectem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. Mostram abertura à inovação e à mudança. (p. 121)

Com a realização do presente relatório foram fomentados hábitos de leitura e de pesquisa, que não pretendo descuidar, pois são extremamente importantes para a aquisição de novos conhecimentos e metodologias que, mais tarde, serão transmitidos e aplicadas aos futuros alunos, de modo a estar preparada para as adversidades que possa encontrar, enquanto futura docente.

Tenho especial interesse em abordar a área dos Primeiros Socorros, pois considero importante que um educador/professor esteja preparado para agir em caso de acidentes, de modo a possuir conhecimentos necessários para atuar de forma imediata em situações de emergência, quer dentro ou fora da sala de aula.

Anexos

Anexo A – Proposta de trabalho no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

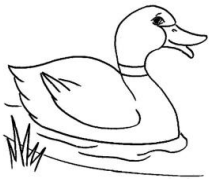
Jardim-Escola João de deus

Nome: _____ Data: _____

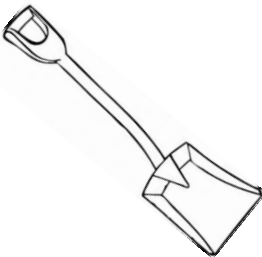
1. Faz corresponder as imagens às palavras.
2. Transcreve as palavras de forma correta.



● luva



● pá



● pato



● bota

Anexo B – Proposta de trabalho no Domínio da Matemática

Jardim-Escola João de deus

Nome: _____ Data: _____

1. Completa o pictograma segundo as indicações que vais ouvir.

Presentes distribuídos pelo Pai Natal



= Duas
unidades

--	--	--	--	--	--

2.ª Feira

3.ª Feira

4.ª Feira

5.ª Feira

6.ª Feira

Exploração do pictograma




- 1. Na segunda-feira o Pai Natal distribuiu seis presentes.**
- 2. Na quarta-feira distribuiu menos quatro presentes do que na segunda-feira.**
- 3. Na terça-feira distribuiu menos três presentes do que do que aqueles que distribuiu na segunda-feira e na quarta-feira.**
- 4. Na sexta-feira distribuiu o mesmo número de presentes que na segunda-feira.**
- 5. Na quinta-feira distribuiu metade dos presentes de sexta-feira.**

Anexo C – Proposta de trabalho na Área de Português

Jardim-Escola João de deus

Nome: _____ Data: _____

1. Legenda o quadro classificando os nomes quanto ao grau.
2. Completa o quadro de acordo com as indicações dadas na sala de aula.

Grau dos nomes		
		
	casa	
		tomatão
barquinho		

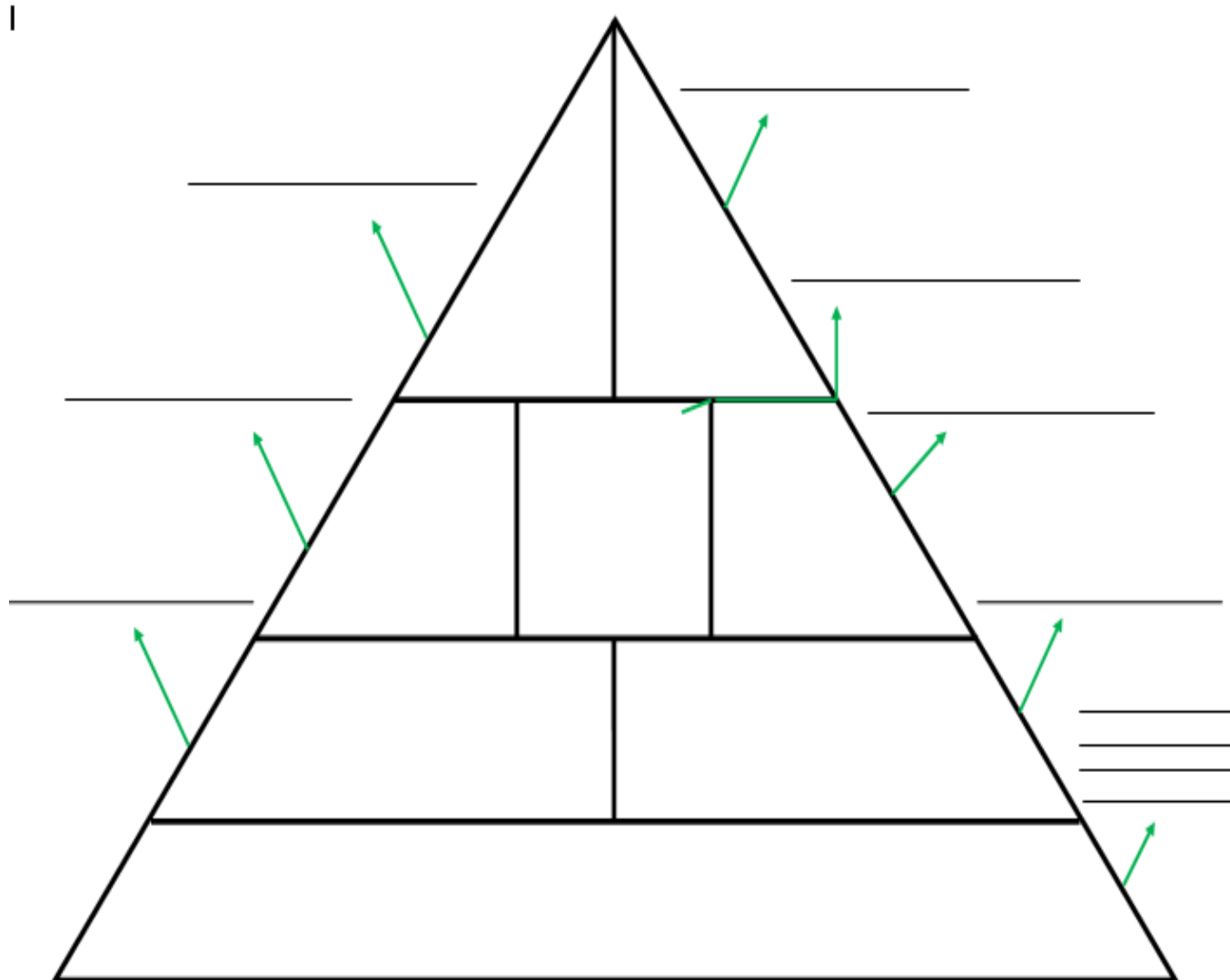
Anexo D – Proposta de trabalho da Área de Estudo do Meio

Jardim-Escola João de deus

Nome: _____ Data: _____

1. Cola os alimentos na pirâmide.
2. Legenda os oito grupos constituintes da pirâmide de forma correta com as palavras indicadas no quadro em baixo.

Pirâmide alimentar



Pães, massas, arroz e tubérculos	Açúcares e doces
Carnes e ovos	
Hortaliças	Leite e derivados
Leguminosas	Óleos e gorduras
Frutas	
Peixes e ovos	

Imagens para os alunos colarem na pirâmide.

